

Keilberg, Sophie

„Die Auswirkung von Schulmediation auf das System Schule
am Beispiel einer Mittelschule.“

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Rosswein, 2011

Keilberg, Sophie

„Die Auswirkung von Schulmediation auf das System Schule
am Beispiel einer Mittelschule.“

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein, 2011

Erstprüferin: Prof. Dr. phil. Babara Wolf

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Wolfgang Scherer

Bibliographische Beschreibung:

Keilberg, Sophie:

Die Auswirkung von Schulmediation auf das System Schule am Beispiel einer Mittelschule. 100 S.

Rosswein, Hochschule Mittweida/ Rosswein (FH), Fachbereich Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2011

Referat:

Ziel der Masterarbeit ist es, anhand von Interviews mögliche Auswirkungen von Schulmediation im schulischen Kontext zu analysieren. Bezugnehmend auf die schulischen Rollen- beziehungsweise Erwartungsbilder von Schulleitung, Lehrern und Schülern wird zuerst das Rollenverständnis der jeweiligen Gruppe, sowie die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern beschrieben. Des Weiteren werden die Grundhaltungen, Auswirkungen und Grenzen der Mediation und der Schulmediation erläutert.

Im letzten Teil der Arbeit soll mit Hilfe von Interviews geklärt werden, wie Schulmediation aus der Perspektive von Schulleitung, Lehrern und Schülern im Schulalltag wahrgenommen, frequentiert und genutzt wird. Eine Interviewauswertung erfolgt im Hinblick auf die persönliche Wahrnehmung der Interviewten betreffend die Kenntnis der Schulmediation, Grenzen des Programms, sowie die persönlichen Erwartungen an das Schulmediationsprogramm. Die Auswertung der transkribierten Experteninterviews wird dabei in Form einer qualitativen Interviewanalyse vorgenommen.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 0 Einleitung | 1 |
| 1 Rahmenbedingungen Schule | 5 |
| 1.1 Schule als Ort der Auseinandersetzung..... | 7 |
| 1.2 Rollenentwicklung der schulischen Akteure..... | 10 |
| 1.2.1 Schulleitung und deren Rollenverständnis | 12 |
| 1.2.2 Lehrer und dessen Rollenverständnis | 14 |
| 1.2.3 Schüler und dessen Rollenbild | 19 |
| 1.3 Interaktion zwischen Lehrer und Schüler | 23 |
| 2 Ursprünge der Mediation | 29 |
| 2.1 Mediation | 31 |
| 2.2 Grundannahmen der Mediation | 33 |
| 2.3 Grundhaltung und Rolle des Mediators..... | 34 |
| 2.4 Chancen und Grenzen der Mediation | 38 |
| 2.5 Mediation in der Schule | 40 |
| 2.5.1 Ablauf einer Schulmediation..... | 41 |
| 2.5.2 Auswirkungen von Schulmediation..... | 45 |
| 2.5.3 Grenzen von Schulmediation | 47 |
| 2.6 Konzeptansatz „Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit“ | 49 |
| 2.7 Fazit..... | 52 |

| | |
|---|--------|
| 3 Forschung | 55 |
| 3.1 Forschungsverlauf | 55 |
| 3.2 Datenerhebung und Ausgangssituation | 60 |
| 3.3 Reichweite der Dateninterpretation..... | 61 |
| 4 Auswertung der Interviews | 63 |
| 4.1 Die Bergschule, eine Kurzbeschreibung der Einrichtung | 64 |
| 4.2 Vorbetrachtung des Interviews mit der Schulleitung | 65 |
| 4.2.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediations- projekt aus Perspektive der Schulleitung | 66 |
| 4.2.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation | 68 |
| 4.2.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess | 69 |
| 4.2.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen der Schulmediation..... | 70 |
| 4.3 Vorbetrachtung des Interviews mit der Mediationsausbilderin | 71 |
| 4.3.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediations- projekt aus Perspektive der Mediationsausbilderin | 71 |
| 4.3.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation | 73 |
| 4.3.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess | 74 |
| 4.3.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation | 76 |
| 4.4 Vorbetrachtung des Interviews mit den Streitschlichtern | 81 |
| 4.4.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediations- projekt aus Perspektive der Streitschlichter | 82 |
| 4.4.2 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess | 83 |
| 4.4.3 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation | 85 |

| | |
|--|-----------|
| 4.5 Vorbetrachtung des Interviews mit Schülern der Schule..... | 86 |
| 4.5.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediations- projekt aus Perspektive der Schüler..... | 87 |
| 4.5.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation | 88 |
| 4.5.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess | 89 |
| 4.5.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation | 89 |
| 4.6 Zusammenfassung der Interviews | 91 |
| 5 Schlussbetrachtung | 98 |

Literaturverzeichnis

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

0 Einleitung

Überall, wo Menschen¹ zusammenkommen oder miteinander leben, gibt es Unterschiede. Sei es aus ethnischer, kultureller, religiöser Perspektive, auf familiärer Basis oder einfach im täglichen Umgang. Eine völlige Isolation ist selten. Dabei begleiten Auseinandersetzungen, Meinungsverschiedenheiten und Unstimmigkeiten das alltägliche Miteinander.

Schon bei dem Wort „Konflikt“ läuft es Manchen kalt den Rücken herunter. Konflikte entwickeln sich häufig unbemerkt und beginnen im Kleinen, meist durch Aussagen, die den Gesprächspartner verletzend berühren. Konflikte können gemein, fies, peinlich, heikel, bodenlos, hinterlistig, einschüchternd oder auch trügerisch sein. Sie sind einfach nur unangenehm, können überall auftreten und sind schwer abzulegen. Und doch sind sie da. Altersunabhängig muss jeder Mensch versuchen mit Konfliktsituationen umzugehen, obwohl die Mehrheit ihnen am liebsten entgehen würde.

Konflikte entstehen meistens, wenn Interessen- und Erwartungsunterschiede, sowie verschiedenartige Bedürfnisse zwischen Menschen oder sozialen Gruppen bestehen. Äußere Konflikte können zu inneren, unmittelbaren Konflikten führen, die jeder Mensch individuell und für sich persönlich austragen muss (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 32f.). Meinungsverschiedenheiten können auf unterschiedliche Art und Weise gelöst werden.

Zum einen gehören Konflikte zum täglichen Sein. Mit Hilfe einer sachlichen Auseinandersetzung können sich Differenzen zu einer Prozessdynamik entwickeln, die gewinnbringend für beide Konfliktausträger sein kann. Eine positive Entwicklung von Auseinandersetzungen gelingt dann, wenn die Streitenden sich gegenseitig zu Wort kommen lassen, sich zuhören und sich mit der Sachlage und den möglichen Alternativen und Wahlmöglichkeiten auseinander setzen. Im Anschluss wird dann die beste Möglichkeit, in der sich alle am ehesten wieder finden können, gewählt. Hierbei können Konflikte als Chancen erfahren werden, denn die Sichtweise des Anderen wird gesehen, Worte werden gehört und aufgenommen. Ein Dialog findet statt. Ein Gedankenaustausch zwischen Streitenden kann Frieden stiften und per-

¹ In der vorliegenden Masterarbeit wird mit der Absicht einer besseren Lesbarkeit die männliche Ausdrucksform verwendet. In der Regel sind beide Geschlechter gemeint.

sönliche Sichtweisen erweitern und bereichern (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: S. 33f.). Dennoch enden Konfliktverläufe nicht immer positiv.

Auf der anderen Seite werden Konflikte zum Teil geleugnet, verschwiegen und ignoriert. Es wird Macht ausgeübt, welche zu Ohnmacht und Kränkungen bei der anderen Konfliktpartei führen kann. Aggressivität, Abneigung und Bitterkeit führen zum Gesprächsabbruch und zum Kommunikationsstillstand. Ziel dieser Konfliktaustragung ist nur noch Rechthaberei und der persönliche Konfliktgewinn. Konflikte spitzen sich weiter zu. Es kann zu Kontaktmeidungen, Gesprächsabweisungen oder Einbeziehung von Dritten in die Konfliktaustragung kommen (vgl. ebd.: 34f.).

Insgesamt begleiten Meinungsverschiedenheiten und Konflikte jeden Menschen vom frühen Kindesalter an. Erlernte Grundmuster werden im Fall einer Auseinandersetzung aufgegriffen und in den unterschiedlichsten Situationen verwendet.

Es wird sichtbar, dass viele wichtige Fähigkeiten innerhalb der Sozialisation erlernt und angewendet werden. Dabei besteht die Frage, inwieweit ein erfolgreicher Umgang mit Konflikten dazugehört (vgl. Canori–Stähelin, Schwendener 2006: 11).

In der Schule finden Begegnung von gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen im Klassenverband, vor- beziehungsweise nach dem Unterricht sowie in der Pause statt.

Lothar Böhnisch beschreibt den schulischen Raum als eine „Zwangsinstitution“, indem schulische Problemlagen, wie Störungen im Unterricht, in Pausen oder auf dem Schulweg, generationsübergreifend weitergegeben werden (Böhnisch, in Heitmeyer 1994: 227).

Kinder und Jugendliche werden schon ab der ersten Klasse mit vielen unterschiedlichen Charakteren in eine Klasse zusammengesetzt. Spannungen und Unterschiede treten zu Tage, Meinungsverschiedenheiten bahnen sich an. Sie sollen sich in ihrer Umgebung zu Recht finden, sich mit ihren Mitschülern auseinandersetzen und mit ihnen auskommen, sowie die Anforderungen des Schulalltags meistern. Dementsprechend zeigt schon, dass Klassenzusammensetzungen ein gewisses Maß an Konfliktpotential besitzen können.

Konflikte gehören zum Schulalltag. Sie können mitunter in der Schule entstehen und ausgetragen werden. Um einen Umgang mit ihnen möglich zu machen, ist

eine konstruktive Konfliktbearbeitung eine der nötigsten und zugleich herausforderndsten Aufgaben von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern zugleich.

Schule stellt einen besonderen Ort von Chancen in unterschiedlichen Bereichen dar. Für Schüler entsteht die Möglichkeit, dass die Prozessdynamik in Konfliktsituationen analysiert und Unterstützung für alle am Konflikt beteiligten Personen angeboten werden kann. Mit Hilfe eines Einlassens auf den Konflikt können neue Umgangsmöglichkeiten entdeckt, entwickelt und erprobt werden.

Diese Chance stellt zugleich eine enorme Herausforderung für Klassen- und Fachlehrer dar. Denn wie kann eine konstruktive, für alle Streitenden einvernehmliche, Konfliktlösung im schulischen Rahmen erarbeitet werden? Oftmals fehlt den Lehrern Zeit, dem Streithergang und dessen Auswirkungen auf den Grund zugehen. Im Rahmen des Unterrichts kann teilweise nur eine oberflächliche Klärung herbeigeführt werden. „Opfer“ und „Täter“ sind in manchen Fällen schnell gefunden. Dementsprechend führt eine einseitige Klärung zu einseitigen Ergebnissen und zu weiteren Konfliktaustragungen der Kontrahenten.

Eine für die Schule, die Schulleitung und die Lehrer interessante Unterstützungsform bei Auseinandersetzungen zwischen Schülern zeigt sich bei den Streitschlichter- und Mediationsprogrammen an Schulen. Ziel des Programmes ist es, dass ausgebildete Streitschlichter Schülern bei Auseinandersetzungen als neutrale Person im Klärungsprozess zur Verfügung stehen. Das heißt, Schüler werden mit Hilfe einer kontinuierlichen Ausbildung befähigt Konfliktparteien in Konfliktsituationen zu unterstützen. Das Angebot kann von jedem Schüler der Schule wahrgenommen werden. Dabei gilt die Grundregel der Freiwilligkeit aller Gesprächsteilnehmer.

Eine solche Wirkung von Mediation im Kontext Schule stellt für mich ein interessantes Forschungsfeld dar. Die Schule selbst stellt ein außerschulisches Angebot zur Verfügung, bei dem interessierte Schüler in das Schulmediationsprogramm eingeführt, sowie ausgebildet werden. Kann ein solches Modell eine Wirkung in Bezug auf schulische Auseinandersetzungen zwischen Schülern entfalten? Werden Streitschlichter in schulische Abläufe integriert und zielgerichtet eingesetzt, so, dass sie von Schülern als Ansprechpartner bei Konflikten wahrgenommen werden?

Diese Fragen hängen meiner Ansicht nach mit der Möglichkeit der Verantwortungsübertragung und der Wahrnehmung des Angebots von Seiten aller schulischen Beteiligten ab. Dementsprechend eröffnet sich eine weitere Frage. Sind die schulischen Verantwortlichen in der Lage, Teilbereiche der ihnen obliegenden Aufgaben, wie die Klärung in Streitfällen, an ausgebildete Streitschlichter abzugeben?

In der vorliegenden Masterarbeit werden Schule und deren Rahmenbedingungen, sowie der Ort Schule näher betrachtet. Dabei geht es unter anderem um die Entwicklung von Rollenbildern. Auch soll ein Überblick über die einzelnen Erwartungen an Schüler, Lehrer und Schulleitung herausgearbeitet werden.

Im nächsten Schritt werden die allgemeinen Ursprünge der Mediation und die Aufgaben und Funktion des Mediators beschrieben, mit der Spezialisierung auf den Bereich der Schulmediation. Dabei werden Perspektiven, sowie die Sinnhaftigkeit einer Implementierung von Schulmediation erläutert.

Im letzten Teil der Arbeit soll die Wirkung von Schulmediation an einer Schule näher betrachtet werden. Um die Wirkung eines Schulmediationsprojekts im Schulalltag zu analysieren, wurden vier leitfadengestützte Interviews in Form von Experteninterviews an einer Schule durchgeführt. Die Interviewten sind Schulleitung, Mediationsausbilderin, Streitschlichter sowie Schüler. Im Anschluss werden die geführten Interviews nach der Wirkung von Schulmediation im Schulalltag untersucht.

Die Masterarbeit verfolgt die Absicht, den Bereich der Schulmediation und deren Wirkung näher zu ergründen. Mit Hilfe einer der Interviewaussagen wird daher versucht die Wahrnehmung, Wirkung und Grenzen von Schulmediation an einer Schule festzustellen.

1 Rahmenbedingungen Schule

Ein bedeutender Bereich innerhalb der modernen Gesellschaft ist die Entwicklung und Entstehung des Bildungswesens. Mit diesem System haben grundsätzlich alle Kinder und Jugendliche, geschlechterunabhängig, die Möglichkeit Bildung zu erfahren. Dabei organisiert Schule die Bildung, um damit die Kinder und Jugendlichen auf das Erwachsenwerden vorbereiten.

Das System Schule besteht aus vielen Schulformen, wie Haupt- und Realschulen, Schulen für Lernbehinderte, Gymnasien oder Gesamtschulen. Es existieren öffentliche sowie private Schulen. Staatliche Richtlinien, wie der festgeschriebene Bildungsplan, dienen als Orientierungshilfe für alle Akteure der Schule. Das Schulgesetz des Freistaates Sachsen benennt im ersten Teil „Allgemeine Vorschriften“ im Paragraph eins Absatz zwei den „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ mit folgenden Grundsätzen:

„Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte, wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen und sie zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten führt und die Freude an einem lebenslangen Lernen weckt. Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet“ (Schulgesetz 2008: 5).

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag zeigt, dass ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von Werten, die zu einer Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung sowie Lebensorientierung beiträgt, liegt. Es wird verdeutlicht, dass die Wissensvermittlung nur ein Teil der schulischen Aufgaben ist, im weiteren wird eine Auseinander-

setzung mit den aktuell vorherrschenden Lebenswelten angestrebt, um dem Erziehungs- und Bildungsplan gerecht zu werden beziehungsweise zu erfüllen.

Die Mitglieder der Palo-Alto-Gruppe, sowie P. Watzlawick forderten schon Ende der sechziger Jahre systemische Therapeuten und Berater auf,

- „nicht nur den Inhalt, sondern auch die Beziehung zu beobachten,
- nicht nur die einzelne Person, sondern auch das System zu beobachten,
- nicht nur die Ursache und die Wirkung, sondern auch die Zirkularität zu beobachten,
- nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart und die Zukunft zu beobachten,
- nicht nur die Lösungen und die Probleme, sondern auch die Ressourcen zu beobachten“(Voß 2006: 11).

Lehrer lösten sich im 19. Jahrhundert immer mehr von traditionellen didaktischen Methoden. So entstanden und entstehen bis heute klassenspezifische Arbeitsansätze, die auf Dialoge innerhalb des Unterrichtes angelegt sind. Klassen- und Fachlehrer entwickeln eine Vielzahl an Unterrichtsangeboten mit unterrichtsspezifischen Perspektivwechseln oder individuellen Lernbegleitungen. Eltern werden kontinuierlich als Partner zur Verwirklichung des Erziehungsauftrags in schulische Aktivitäten integriert (vgl. ebd.: 13f.). Schule ist ein Ort an dem täglich Unterricht, in Form von fächerspezifischer Wissensvermittlung, und Erziehung zusammenspielen. Dementsprechend entsteht eine eigenständige, auf die Schule abgestimmte Schulkultur, die von den Schulen unterschiedlich herausgebildet wird.

Der Begriff Schulkultur besitzt in diesem Kontext einen Integrationsgedanke, der die Begriffe wie Schulleben, Schulprofil, Schulklima, Schulalltag und Schulqualität zusammenführt. In diesem Zusammenhang kann die Schulkultur als die „erzieherische Gestaltung des Schullebens“ (Seibert 1997: 13) bezeichnet werden. Dabei haben alle schulbeteiligten Akteure, das heißt, Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern und gegebenenfalls Schulsozialarbeit den Auftrag an einer funktionierenden Schulkultur mitzuarbeiten, diese mit herzustellen und sie zu erhalten. Dieser wichtige Auftrag ist jedoch in der kontinuierlichen Arbeit eine der schwierigsten Aufgaben (vgl. ebd.: 39f.).

1.1 Schule als Ort der Auseinandersetzung

Momentan beträgt die aktuelle Regelschulzeit neun Schuljahre und ist mit einem Zeitvolumen von mindestens 20 000 Unterrichtsstunden vorgesehen. Die Anzahl der Unterrichtsstunden zeigt deutlich, dass Schule, neben dem privaten Betätigungsfeld, ein Ort ist, an dem sich Kinder und Jugendliche die meiste Zeit befinden (vgl. Pekrun, Fend 1991: 9). Sie ist demzufolge ein Entwicklungsraum indem Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden, an dem der Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen erlernt wird, sowie die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen einen stetig steigenden Stellenwert einnimmt.

Zusätzlich hat Schule die herausfordernde Aufgabe Jugendliche auf ein späteres Berufsleben vorzubereiten. Die immer vielschichtiger werdenden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt verlangen frühzeitig entwickelte Schlüsselkompetenzen der Schüler. Dies sind beispielsweise Fähigkeiten zum zusammenhängenden Erkennen und Verstehen von komplexen Prozessen, Stellungnahme und Planungsfähigkeit, prozessorientiertes logistisches Denken, Umgang mit unterschiedlichen, teils elektronischen Medien, kommunikative Fertigkeiten und Teamfähigkeit. Jugendliche werden in ihrem Alltag von Medienwirkungen, Informationsüberflutung und Berichterstattungen geprägt. Die Bereiche, wie Spiel- und Erfahrungsräume außerhalb der Wohnung, sind kaum im Blickfeld oder verschwinden komplett. Allein dadurch kann es zu einer Mediatisierung von Erfahrung kommen, die Eigentätigkeiten oder authentische, sowie selbst erlebte, Erfahrungen in den Hintergrund rücken lassen. Schule gewinnt unter diesen Aspekten immer mehr an Bedeutung. Es ist ein Ort, an dem selbsttätiges aber auch gruppenbezogenes Lernen erlernt wird. Ein Spannungsverhältnis zwischen den zu vermittelnden Lerninhalten, den sich stetig wandelnden sozialen Lebenslagen beziehungsweise Einflüssen und dem vorgegebenen Zeitvolumen für die Vermittlung von Wissen entsteht (vgl. Holtappels 2003: 3f.).

Schule stellt außerdem einen Treffpunkt mit Gleichaltrigen dar, an dem Kontakte geknüpft und gefestigt werden können. Dieses soziale Umfeld bietet die Gelegenheit sich mit sich selbst, sowie sich mit anderen Schülern, Klassen- und Fachlehrern auseinanderzusetzen (vgl. Fend 1991: 9). Lothar Böhnisch schildert den kontinuierlichen Zustand als eine „Zwangsinstitution“ (Böhnisch, in: Heitmeyer 1994:

227). Er ist der Meinung, dass schulisches Alltagswissen, wie Unterrichtsstörungen, Pausenrangeleien oder Schulwegvorkommnisse, generationsübergreifend weitergegeben und somit als traditionelle Mechanismen weitergetragen werden.

Eine tägliche Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen kann zu Spannungen, Konfrontationen bis hin zu Gewalttätigkeiten führen. Die ausgeführte Gewalt gegenüber Schülern beziehungsweise Mitschülern kann völlig unbekannte Ursprünge besitzen. Lothar Böhnisch beschreibt diese Art der Gewalt als eine „unspezifische Gewalt“, diese hat „kein Verhalten, das in seinen Gründen und Anlässen innerhalb und außerhalb der Schule interaktiv rekonstruierbar ist“ (Böhnisch, in: Heitmeyer 1994: 277). Er nimmt an, dass eine solche Gewalt durch die Struktur der Schule selbst ausgelöst wird. Dennoch bedeutet es nicht, dass allein die Schule beziehungsweise die gesellschaftliche Umwelt der Schule die auslösenden Faktoren sind. Er möchte darauf hinweisen, dass „sich im Verhältnis von Schule und gesellschaftlicher Umwelt eine latente „anomische Struktur“ aufgebaut hat, die Gewalt handeln als „Anpassungsverhalten“ an diese strukturelle Konstellation fördern kann“ (ebd.: 228). Das bedeutet, Jugendliche nutzen gewalttätiges Verhalten als eine mögliche Form eines Rückmeldungs- und Annäherungsverhalten an die gegebenen schulischen Strukturen. Der hier im Vorfeld beschriebene klassische anomietheoretischer Denkansatz geht davon aus, dass, wenn in Sozialstrukturen und industriell und/ oder gesellschaftlichen orientierten Erwartungsstrukturen Brüche, Diskrepanzen oder Widersprüchlichkeiten auftreten, sich die Person, die sich in dieser Situation befindet, versucht handlungs- und reaktionsfähig zu bleiben. Daher passt sich das Individuum der „anomischen Situation“ an, um ein das eigene Gleichgewicht zu erhalten (vgl. ebd.: 228f.).

Die Gründe der anomischen Tendenz innerhalb der Schulen treten nach Böhnisch, durch klassisch überlieferte, anfällige und in sich diskrepante gesellschaftliche Strukturen der Schule auf. Eine strukturelle Instabilität von Schule zeigt, dass Schule zwei verschiedene Funktionen besitzt. Sie ist „funktionales“ sowie „soziales System“. Beide Systeme verfolgen voneinander abweichende Zielstellungen und Gesetzmäßigkeiten. Das funktionale System strukturiert sich nach dem Auslese- und Leitungsgrundsatz, es verfolgt der institutionell vorgegebenen Schulordnung und dem aktuellen Lehrplan. Eine andere Perspektive besitzt das soziale System der Schule. Es meint eine Lebensweltorientiertheit und blickt auf die unterschiedli-

chen Gruppen von Schülern und Persönlichkeiten, die in einem spezifischen sozialen Milieu und einer sich stetig wandelnden Jugendkultur aufwachsen. Beide Systeme laufen parallel zueinander, dennoch ist das funktionale System das gesellschaftlich dominanter. Somit besteht die Gefahr, dass problematische Angelegenheiten, die im sozialen System aufkommen können, innerhalb der Schule durch Schulplan, Schulprogramme und Schulpraxis übergangen werden. Man geht in diesem Kontext davon aus, dass sich das soziale System dem funktionalen System unterordnet und somit sich anpasst (vgl. Böhnisch, in: Heitmeyer 1994: 228f.).

Das bedeutet, einerseits bestehen anomische Schwierigkeiten im schulischen Raum durch enorme funktionale Einschränkungen, andererseits durch „der Anomie schulischer Verhältnisse in der Art der gesellschaftlichen Einbettung der Schule“ (ebd.: 229). Schule empfindet sich als ein gesellschaftlicher Teilbereich, der trotz allem von anderen sozialen Umgebungen verhältnismäßig stark abgeschottet ist. Äußere soziale Einflüsse nimmt Schule wahr und versucht sie mit innerstrukturellen Mitteln aufzunehmen oder zu regulieren. Dabei fiel es dem System Schule in der Vergangenheit schwer, andere soziale Ansätze und Methoden zuzulassen. Es besteht die Problematik, dass strukturelle Missverhältnisse sich auf der Handlungsebene ausdrücken. Das soziale und funktionale System unterscheidet zurzeit noch zwischen der Rolle der Schülers und dem Schülersein. Weiterhin stellt Schule eine umfassende Lebensform für Kinder und Jugendliche dar, dementsprechend sollte dieser Lebensabschnitt fokussiert sozial ausgestaltet werden (vgl. ebd.: 229f.).

Das hier aufgezeigte soziale und strukturelle Spannungsverhältnis existiert in jeder Schulform und fordert eine Auseinandersetzung mit den Lebenswelten aller schulischen Akteure in Verbindung mit den strukturell verankerten Aufgaben der Schule. Eine Möglichkeit dieser enormen Spannung entgegenzuwirken sind methodische Ansätze die alle schulischen Akteure befähigt im Kontext Schule soziale sowie strukturelle Systeme miteinander zu verknüpfen. Deshalb kann und darf Schule nicht mehr als ein isoliertes System der Bildung und Erziehung betrachtet werden, sondern muss ein Bereich der Allgemeinheit gesehen und gefördert werden.

1.2 Rollenentwicklung der schulischen Akteure

Aktive Akteure innerhalb einer Schule sind Schulleitung, Klassen- sowie Fachlehrer, Schüler und Eltern. Grundsätzlich verfolgen alle lehrenden Akteure die Aufgabe „ein Lernen, was komplexe Vorgänge entschlüsselt, verarbeitet und durchschaubar macht, kulturelle und soziale Unterschiede thematisiert, Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen und Medienkompetenz [zu] vermitteln[n]“ (Holtappels 2003: 4).

Dabei nehmen sie im Kontext Schule eine Rolle, die individuell vertreten wird, ein. Um dieses Rolle genauer zu beschreiben, wird der Begriff „soziale Rolle“ im Hinblick auf schulische Verfahrensweisen etwas genauer erklärt.

Die Rolle beinhaltet ein komplexes System, von Verhaltenserwartungen einer Gesellschaft, beziehungsweise einer Gruppe, an einen Menschen, der eine bestimmte soziale Position innehat. Eine Person besitzt im täglichen Umgang mit Menschen mehrere Rollen, so nimmt beispielsweise ein Individuum eine berufliche (Schulleiter/in), eine familiäre (Familienvater/-mutter) und eine Geschlechterrolle (Mann/Frau) ein. Die Verhaltenserwartungen innerhalb der Rollenbilder können verschiedenartig sein (vgl. Psychologie 2004: 299).

Der rollentheoretische Ansatz von Talcott Parsons geht von einer kontinuierlichen Rollengebundenheit bei jedem menschlichen Handeln aus. Dabei untersucht er in seiner strukturfunktionalen Theorie die Frage, „wie Individuen in diesen Rationalisierungsprozess eingepasst werden, ohne dass daraus Stabilisierungsprobleme für [die] Gesellschaft entstehen“ (Gehrmann 2003: 51). Er beschreibt 1985 die Rolle als „die Strukturkomponente, der in der Hauptsache Anpassungsfunktionen zukommen. Sie definiert eine Klasse von Individuen, die aufgrund wechselseitiger Erwartungen zu einer besonderen Gesamtheit gehören. Folglich umfassen Rollen die wichtigsten Zonen gegenseitiger Durchdringung zwischen dem sozialen System und der Persönlichkeit des Individuums. Eine Rolle ist jedoch niemals einem bestimmten Individuum eigen. Ein Vater unterscheidet sich zwar für seine Kinder von anderen Vätern, aber er ist `Vater` gemäß der Rollenstruktur seiner Gesellschaft. Gleichzeitig steht er auch in verschiedenen anderen Interaktionszusammenhängen, etwa indem er eine Berufsrolle ausübt“ (ebd.: 51).

1.2 Rollenentwicklung der schulischen Akteure

Die soziale Rolle beinhaltet verschiedene Handlungen, die sich ausschließlich auf andere Personen beziehen, mit folgenden vier Grundregeln:

1. Es existiert eine komplementäre Verhaltenserwartung.

So erwartet beispielsweise ein Lehrer von seinen Schülern ein bestimmtes Verhalten. Dies gilt auch umgekehrt, so dass Schüler ebenfalls eine bestimmte Verhaltensweise von Lehrern erwarten.

2. Rollenhandeln wird normativ gesteuert.

Das bedeutet, dass die erwartete Verhaltensweise einer Rolle durch die allgemeine Erwartung bestimmt wird. Dementsprechend wird das erwartete Verhalten von einem Lehrer/ Schüler durch eine allgemeine gesellschaftliche Erwartung (mit-)bestimmt.

3. Negative sowie positive Sanktionen fördern ein rollenkonformes Handeln. Dadurch soll die Verhaltenserwartung an eine soziale Position gefestigt werden.

4. Menschen besitzen nicht nur eine Rolle.

So ist ein Schüler beispielsweise gleichzeitig auch Tochter bzw. Sohn, Schwester bzw. Bruder und Enkelin bzw. Enkel (vgl. Kania, Elke 1995: 6).

Insgesamt legt eine Rolle die Aufgaben, Pflichten, Einschränkungen, Verbote, Rechte, Grenzen und Privilegien des Rollenträgers fest. Voraussetzung einer Rolle ist eine aktive Rollenübernahme des Menschen. Dementsprechend muss beispielsweise eine Leitungsperson bereit sein, die Rolle durch entsprechende Verhaltensweisen (etwa Entscheidungsbereitschaft) auszufüllen. Bei den vorgefertigten Erwartungen an eine Rolle bestehen dennoch variable Umsetzungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten, das heißt, ob der Mensch dieser vorgefertigten Erwartung tatsächlich entsprechen möchte, bestimmt diejenige Person selbstständig (vgl. ebd.: 299f.).

Zu einem Rollenkonflikt kommt es, sobald mehrere unvereinbare Verhaltenserwartungen an eine Person mit einer sozialen Position gestellt werden (vgl. Psychologie 2004: 299).

Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern, Medien, Gesellschaft – sie alle besitzen und vermitteln unterschiedliche Erwartungsbilder an die Institution Schule. Die Erwar-

tung ist das, was hier unter Rolle verstanden wird. Im folgenden Abschnitt werden die gesellschaftlichen Rollenbilder von Schulleitung, Lehrern und Schülern beschrieben. Dabei sollen die unterschiedlichen Erwartungen und Positionen herausgestellt werden.

1.2.1 Schulleitung und deren Rollenverständnis

Hinter dem Wort „Schulleitung“, steht einerseits die Begrifflichkeit für den Auftrag des Leitens und Vertretens der Schule nach innen und außen, andererseits beschreibt der Begriff „Schulleitung“ die Personen, die diesen Auftrag ausführen (vgl. Meyer 1997: 181). Allgemein lässt sich festhalten, dass die Funktion des Schulleiters heute anders beschrieben wird als noch vor einigen Jahren. So war eine funktionierende Schule bislang diejenige, die als „bürokratische Organisationseinheit“ (Hochreiter W.; Schreier A. 2001: 8) widerspruchsfrei arbeitete. Das Rollenbild der Schulleitung war oftmals auf die des Verwalters, Administrators und Kontrolleurs begrenzt. Diese Eingrenzung hat sich erweitert, heutzutage widmet sich die Schulleitung ebenfalls unterschiedlichen Verwaltungs- und Administrationsaufgaben. Sie kümmern sich, unter anderem, jedoch auch um Schülerverwaltung, dienstliche Angelegenheiten, Lehrerverwaltung, Budgetverwaltung, Schulbuchaktionen, Stundenplanangelegenheiten, Instandhaltung der Schule, Kontaktpflege mit Schulpartnern, Besprechungen zu Schulkonferenzen oder Besprechungen in der Dienstbehörde (vgl. ebd.: 24). Die Entwicklung zeigt ebenfalls, dass der Schulleiter, genauso wie die ihm unterstellten Lehrer, auch in Schulklassen unterrichtet. Insgesamt obliegen der Schulleitung folgende Aufgaben:

- Führungsaufgaben
- Managementaufgaben
- Moderationsaufgaben (vgl. Meyer 1997: 188)

1.2.1 Schulleitung und deren Rollenverständnis

Die Rolle der Schulleitung innerhalb des Schulentwicklungsprozess wird von Edwin Radnitzky und Manfred Iby, nach dem Leitfaden des QIS–BMUK² (1999), wie folgt beschrieben:

- „Der Schulleiter ist Anwalt von Innovation und Entwicklung.
- Der Schulleiter ist Koordinator der Entwicklung.
- Der Schulleiter ist Garant für Verbindlichkeit und Kontinuität.
- Der Schulleiter ist Hüter des Gesetzes.
- Der Schulleiter ist „Außenminister“.
- Der Schulleiter muss an den entscheidenden Punkten die Führungsrolle wahr nehmen.
- Der Schulleiter muss mit Konflikten konstruktiv umgehen“ (Hochreiter W.; Schreiter A. 2001: 4).

Wie die Auflistung deutlich zeigt, haben Schulleitungen ein Bündel an Erwartungen zu erfüllen und täglich vielschichtige Herausforderungen zu meistern. Dabei nehmen zentrale Schlüsselkompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und Managementfähigkeit einen erhöhten Stellenwert ein.

²

QIS ist eine Initiative "Qualität in Schulen" des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK)

1.2.2 Lehrer und dessen Rollenverständnis

In der Schulpädagogik wird der Begriff Lehrer als ein Fachmann für den Bereich Erziehung und Unterricht beschrieben. Dabei ist das Lehren eine „Inszenierung von pädagogischen Situationen, die Lernerfahrungen ermöglichen“ (Meyer1997: 134).

Das Lehrerbild unterliegt einem Wandel. Lehrer fühlen sich heutzutage stärkeren Belastungen, zum Teil mit Grenzerfahrungen, ausgesetzt. Der Lehrer befindet sich stets in einem Spannungsverhältnis, das durch viele Gruppen- und Einzelinteressen und, unter anderem, durch Bürokratie, Verwaltungsvorschriften, Medien, fachwissenschaftliche Innovationen und festgeschriebene Curricula beeinflusst wird. Dieses Spannungsverhältnis entsteht durch unterschiedliche Verhaltenserwartungen. Insgesamt vertritt der Lehrer mehrere Rollen, in welche er teilweise hineingedrängt wird. So erwarten zum Beispiel Behörden ein anderes Verhalten eines Lehrers als seine Schüler, die Eltern, seine Kollegen oder seine Familie. Der Lehrer befindet sich folglich in einer Rollendiffusion³ und wird zum Teil durch die Gegensätzlichkeit von Verhaltenserwartungen in einen Interrollenkonflikt⁴ gebracht (vgl. Köck, Ott 1989: 310f.).

Richard Mann erarbeitete 1970 innerhalb einer Handlungsforschung sechs Rollentypen des Lehrerverhaltens. Dabei kristallisierten sich folgende Typisierungen heraus:

1. „Der Lehrer als Fachmann.
2. Der Lehrer als formale Autorität innerhalb einer hierarchisch geordneten Bildungseinrichtung, deren Vollzugsorgan er ist.
3. Der Lehrer als Sozialisationsvermittler.
4. Der Lehrer als Förderer der Schülerindividualität (Förderung individueller Anlagen, Interessen Bedürfnisse der Schüler).
5. Der Lehrer als ideales Vorbild.

³ Rollendiffusion bedeutet Unverträglichkeit und Unausgewogenheit zwischen Haltungen und Werten sowie die Instabilität von Zielen. Erikson geht davon aus, dass sie zu abweichendem Verhalten führen kann. (vgl. Metzler: 14)

⁴ Ein Interrollenkonflikt liegt vor, wenn an eine Person einer sozialen Position unterschiedliche Erwartungen gestellt werden, die unvereinbar miteinander sind. (vgl. Köck, Ott 1989: 254)

6. Der Lehrer als Privatperson mit eigenen Bedürfnissen, Interessen, Schwächen, usw.“ (ebd.: 310f.).

Bromme formulierte 1997 eine Veränderung des Lehrerbildes. Er beschrieb einen Wandel „von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann mit nur begrenztem Einfluss“ (Bromme 1997: 2). Damit wurde eine neue Entwicklungstendenz im Lehrberuf mit folgender Stafflung angekündigt:

- Phase 1: Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten.
- Phase 2: Suche nach individuellen, anwendbaren Verhaltensweisen, die einen „guten Lehrer“ ausmachen.
- Phase 3: Bestrebung zu einer fachmännischen Ausbildung, dabei sieht der Lehrer seine Aufgabe in der Unterrichtsvermittlung und ist sich seiner begrenzten Einwirkung auf Lern- und Entwicklungsprozesse bewusst.

Die erste Phase weist auf eine Entwicklung einer allzeit dominierenden, sowie beherrschenden Lehrerpersönlichkeit hin. Diese Phase wurde innerhalb der Handlungsforschung von 1970 nicht in vollem Maße berücksichtigt.

In der zweiten Phase wurden einzelne, individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von gewinnbringenden Verhaltensweisen erforscht. Man untersuchte die Frage, wie man Lernergebnisse positiv beeinflussen kann. Die Ergebnisanalyse zeigte, dass „alles mit allem zusammenhing und dass der Einfluss der Lehrkraft auf die unterschiedlichen Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen viel geringer war als traditionell angenommen“ (Gudjons 2006: 164). Lehrer haben dementsprechend nur einen latenten Einfluss auf die allgemeine Lernleistung und die Umsetzung des vermittelten Stoffes.

In der dritten Phase wurden die Forderungen immer stärker, dass die lehrenden Akteure darüber hinaus mehr erzieherische Aufgaben übernehmen sollten.

Mit dieser Forderung hat das Lehrerbild grundlegende Änderungen im Anforderungsprofil erfahren, denn das Vermitteln von Lerninhalten wurde nun als „Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten“ (ebd.: 165) interpretiert. Ausgebildete Lehrer haben demzufolge stark begrenzte Einwirkungsmöglichkeiten auf Lerner-

folge der Kinder und Jugendlichen. So müssen Lerngelegenheiten umso genauer und professioneller auf- sowie ausgebaut werden.

Es entstanden folgende grundlegende Anforderungen an Lehrkräfte:

1. Der Unterricht ist effektiv organisiert.

Mit Hilfe eines strukturierten und für alle Beteiligten erkennbaren Systems, können Lehrer- und Schüleraktivitäten während der Unterrichtszeit aufrecht erhalten werden. Dabei kann ein zielgerechter Methodenwechsel eingebunden sein.

2. Eine gemeinsame Entwicklung von Lerninhalten innerhalb des Unterrichts ist gegeben.

Lerngelegenheiten werden dann geschaffen, wenn alle Akteure eingebunden werden. Dabei besitzt der Lehrer eine strukturierende Rolle, indem er in der Vorbereitung des Unterrichtes den Inhalt des zu vermittelnden Stoffes sinnvoll anordnet und den Ablauf thematisch gliedert. Eine Vermittlung des Lernstoffes entsteht dann, wenn der Schüler ihn eigenständig, also durch persönliche Aktivitäten erfasst.

3. Sinnvolle Einteilung der verfügbaren Unterrichtszeit.

Lehrer haben für Unterrichtsthemen vorgegebene Zeitrahmen. Dennoch kann der Lehrer die Zeit individuell einteilen. Es ist wichtig, dass das Verhältnis zwischen Leistungsdruck, Über- und Entlastung sowie Unterrichtsstoffvermittlung ausgewogen ist und eine positive Wirkung besitzt. So kann man einer nachlassenden Lernfreude entgegenwirken (vgl. Gudjons 2006: 165ff.).

Insgesamt existiert die Erwartung, dass der Lehrer dem Unterrichtsverlauf eine soziale, themenbezogene und zeitliche Struktur verleiht, um ein wirkungsvolles Lernen zu ermöglichen(vgl. ebd.: 167).

Seit den 80er Jahren bis zur jetzigen Zeit führten Veränderungen von Unterrichtskonzeptionen, sowie die damit verbundenen, schrittweisen und didaktischen Umgestaltungen des Unterrichtsablaufs (Lernprojekte, Gruppen- oder Freiarbeit bis

hin zu Formen des offenen Unterrichts) zu einem Wandel der Lehrerrolle. So zeigte eine Studie des Dortmunder Schulpädagogen Kanders (2000), dass viele der unterrichtenden Lehrer einen offenen, methodischen Ansatz, der die Schüler mit einbindet, anstreben. Dennoch fühlen sich die Lehrkräfte in ihrer „erneuerten“ Rolle unsicher (vgl. ebd.: 166).

Die methodische, konzeptionelle Erneuerung zeigt, dass nicht nur Veränderungen im didaktischen Sektor zu verzeichnen sind, sondern sie verlangt auch eine Überarbeitung der herkömmlichen Leistungsbewertung. Dementsprechend erfolgen Benotungen nicht ausschließlich über Klassenarbeiten, mündliche Prüfungen oder Leistungskontrollen. Es werden vielmehr durch Berichte, Projekte oder Dokumentationen, die auch in Gruppenkontexten entstanden sein können, zusätzliche Noten erteilt.

Schüler werden in das Unterrichtsgeschehen mit eingebunden. Durch diese Methoden werden die Kompetenzen, wie eigenverantwortliches Handeln oder Selbstständigkeit, der Schüler weiterentwickelt. Dabei haben die Lehrkräfte die Aufgabe der Begleitung und Anleitung. Die Einbindung von Schülern und Schulklassen verdeutlicht eine Veränderung der Lehrerrolle und damit das Lehrerbild.

Auch Dittons (2002), der Münchener Schulpädagoge, zeigte ein überraschendes Ergebnis in seiner empirischen Studie. Diese ergab, dass Schüler vorrangig auf die Qualität des Unterrichts achteten. Die Unterrichtsqualität bezog sich auf die Kompetenz des Lehrers, das Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie auf Struktur, Inhalt und Vermittlungsqualität während des Unterrichts (vgl. Gudjons2006: 166).

Folgende Punkte verdeutlichen das neue Bild der Lehrerrolle:

- Dem Schüler werden Möglichkeiten zur inhaltlichen Aufarbeitung des Stoffes angeboten, statt vorschrieben. Dies gilt auch, wenn der Schüler die dazugehörige Kompetenz erst noch erlernen muss.
- Die Lehrkraft lehrt nicht ausschließlich im Stil des Frontalunterrichts. Sie stellt verschiedenartige Lerngelegenheiten zur Verfügung.
- Lehrer sollen eine Verbindung zwischen der Diagnose und der Beratung schaffen und Hilfestellungen anbieten. Das heißt, Lehrkräfte sind Ansprechpartner.

1.2.3 Schüler und dessen Rollenbild

- Lernprozesse, die innerhalb von Einzelleistungen oder Gruppenarbeiten erarbeitet werden, werden von den Lehrkräften mit begleitet.
- Lehrkräfte reflektieren ihre Eindrücke mit Hilfe eines Feedbacks. Diese Rückmeldung erfolgt statt Sanktionen oder Beschwerden.
- Es werden keine Lösungen vorgegeben, beziehungsweise Vorschriften gemacht. Die gemeinsame Erarbeitung eines Lösungswegs wird besprochen (vgl. ebd.: 168).

Die Aspekte der neuen Lehrerrolle zeigten Veränderungen im Anforderungsprofil einer Lehrkraft, damit verbunden war eine starke Dynamik in der Entwicklung der Rollenerwartung. Dabei entwickelten sich folgende Erscheinungsformen eines Lehrers. Er ist:

1. „Dompteur, der den Unterricht straff führt und die Schüler zum Lernen antreibt.
2. [...] Entertainer, der Lernende eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert.
3. [...] Neo-Romantiker, der von [...] dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt.
4. [...] cooler Fachmann, der sein Wissen sachorientiert an Interessenten weitergibt“ (Gudjons2006: 168).

Diese Auflistung zeigt eine Lehrkrafttypisierung, die in Mischformen eventuell schon existiert. So wird der Lehrer von einem ganzen Bündel von Erwartungen konfrontiert. Dabei müssen die Lehrkräfte erlernen, gegensätzliche oder gar konkurrierende Rollenerwartungen auszugleichen oder mit den Gegensätzen zu Recht zu kommen.

1.2.3 Schüler und dessen Rollenbild

In der Literatur scheint es vorausgesetzt zu werden, dass jeder Leser weiß, was das Wort „Schüler“ bedeutet. Lange Zeit gab es kein auffindbares Nachschlagewerk, beziehungsweise kein Handbuch, indem das Wort „Schüler“ in einem pädagogischen Kontext erklärt wurde. Schon der Autor Hilbert Meyer stellte diesen Sachverhalt fest. Daraufhin leitete er von den in der Literatur findbaren soziologischen sowie juristischen Definitionsversuchen folgende „Arbeitsdefinition“ für das Wort „Schülerinnen“⁵ ab: „Schülerinnen sind Menschen, die sich beim Lernen von Lehrerinnen helfen lassen“ (Meyer 1997a: 20). Die Erläuterung spiegelt die bestehende Aktivität des Schülers wieder und zeigt gleichzeitig das Hilfsangebot der Lehrkräfte, die sie in diesem Kontext für die Lernenden bieten können.

Schule stellt für Kinder und Jugendliche neben der Familie einen der wichtigsten Lebensräume dar. In der Familie erfolgt die primäre Sozialisation, dort bildet sich die eigene, persönliche Identität der Kinder und Jugendlichen heraus. Die in diesem Prozess entwickelten Werte, Normen und Verhaltensweisen sind fest in tägliche Handlungsabläufe integriert. Sie sind feststehend, dennoch können diese erlernten Verhaltensweisen in der sekundären Sozialisation eine Veränderung erfahren. Während der sekundären Sozialisation wird das Individuum auf seine Rolle innerhalb der Gesellschaft vorbereitet. Diese Prägung und Vorbereitung findet überwiegend in der Schule, der Familie oder der Clique statt. Das bedeutet, dass in der Institution Schule mehr als nur Wissensvermittlung und relevante Fähigkeiten erlernt werden. Die Schule hat ebenfalls Einfluss auf die Sozialisationsprozesse, das heißt auf die Persönlichkeitsentwicklung, der einzelnen Schüler. Klassen bilden sich nicht, weil eine besondere Sympathie zwischen den beteiligten Akteuren herrscht oder sie gemeinsamen Interessen nachgehen, sondern weil eine Zwangszusammenführung gegeben ist. Schulpflichtige Kinder und Jugendliche werden nach den Kriterien des Alters und des Einzugsgebiets einer Schule zugewiesen. Diese Schule bildet je nach Anzahl der angemeldeten Schüler eine oder mehrere Jahrgangsklassen. Es sind also äußeren Kriterien, die Klassen bilden. Nach der Klassenbildung nehmen die Schüler eine bestimmte Rolle ein. Dabei sind die Rahmenbedingungen und das Verhaltensmuster der Kinder und Jugendli-

⁵ Meyer benutzt die weibliche Form, wie hier der „Schülerinnen“ und „Lehrerinnen“, immer dort, wo die Mehrzahl der gemeinten Personen weiblichen Geschlechts ist.

1.2.3 Schüler und dessen Rollenbild

chen, was eine Schülerrolle beinhaltet, schon von Familie, Schule und Gesellschaft vordefiniert. Es wird erwartet, dass die Schüler ihren Platz und ihre Position innerhalb der Gruppe finden. Schüler haben in ihrer Klasse unterschiedliche Standpunkte und Auffassungen, daher auch unterschiedliche Positionen, die sie im Klassenkontext einnehmen.

Sylvia Canori-Stähelin und Monika Schwendener stellten im Schulalltag unterschiedliche Typen von Schülerrollen fest. Sie unterscheiden den Alpha-, Beta-, Gamma- sowie Omega-Typ, dabei ist jeder Typ unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt.

Eine Führungspersönlichkeit stellt der Alpha-Typ dar. Im Klassenkontext handelt es sich dabei um den Klassen- beziehungsweise den Fachlehrer. Die Beta-Typen unterstützen den Alpha-Typ, sie werden in der Gruppe von Gleichaltrigen mitunter als Streber betitelt. Die Gamma-Typen sind die Schüler, die sich denjenigen zuwenden, die den größten Einfluss in der Gruppe ausüben, es sind die sogenannten Mitläufer. Die beachtlichste Einwirkung kann sowohl der Alpha-Typ haben, jedoch auch der Omega-Typ. Dieser steht im Allgemeinen in Konkurrenzen zum Alpha-Typ, da der Omega-Typ in der Regel versucht die Rolle des Alpha-Typen einzunehmen. Wenn die Lehrkraft die Alphasrolle nicht innehat, sondern ein Schüler, dann wird es für die Klasse umso schwieriger Abläufe zu organisieren, da es zu neuen Strukturen beziehungsweise zu einem neuen Klassengefüge kommen kann. Um diese Situation vorzubeugen sollten Lehrer sich ihrer Rolle bewusst sein und die Schüler, die sich in der Omega-Rolle befinden mit in das Klassengeschehen einfügen. So bekommen beispielsweise Omega-Typen ein Co-Leiterschaft übertragen, dadurch kann ihnen die notwendige Bestätigung geben werden. Da sich Klassenstrukturen schnell verfestigen ist es für Kinder und Jugendliche schwierig sich aus der zugeschriebenen Rolle zu lösen (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 22ff.).

Schüler orientieren ihr Verhalten und Handeln an den sozialen Rollen (siehe Kapitel 1.2), die sie im schulischen Rahmen erlebten sowie erlernt haben. Dementsprechend verhält sich der Schüler nach den Vorgaben, sowie dem gegebenen Spielraum seiner Rolle.

1.2.3 Schüler und dessen Rollenbild

Wenn man auf den einzelnen Schüler blickt, dann sagen viele Pädagogen, „sie nehmen ihre Schüler so wie sie sind.“ Solche Sätze und Anliegen von Lehrern entstehen, da sie sich kein Bild von Schülern, was eventuell schon vorgefertigt in Schülerakten steht, machen wollen. Leider sind diese Versuche Wunschvorstellung, sie entsprechen nicht der Wirklichkeit. Denn jede Lehrkraft, die Schüler unterrichtet hat eine Menschenbild, dementsprechend auch ein Schülerbild.

Im schulischen Umfeld werden Lehrkräfte und Schüler oftmals auf ihre Rolle reduziert, dies geschieht, da sich die beteiligten Akteure in dem schulischen Feld selbst auf diese Rolle begrenzen. „Auch wenn Schüler und Lehrer in ihrem Handeln von den strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule erfasst werden und in den ihnen zugewiesenen Rollen agieren, ist die Rolle Teil ihrer Gesamtpersönlichkeit und darf nicht isoliert davon betrachtet werden“ (Ittel, Raufeld 2009: 73).

Lothar Böhnisch beschreibt das „In-die-Schule-Gehen-Müssen“ (Böhnisch, in Heitmeyer 1994: 230) als einen enormen biographischen Einschnitt für Kinder und Jugendliche, da Schule einen Ort darstellt, der Prinzipien der Verrechtlichung, Bürokratisierung, sowie der Verfachlichung aufzeigt. In der Schule werden allgemeine Werte, Normen und emotionale, soziale, sowie interkulturelle Kompetenzen vermittelt. Zu dem Zeitpunkt überblicken jedoch viele Schüler die Bedeutung der einzelnen Grundelemente, die ihnen vermittelt werden sollen, noch nicht in ihrem ganzen Ausmaß. Schüler merken nur anhand der gegebenen Lerngeschwindigkeiten die Ausrichtung der Schule auf aktuelle Unterrichtsziele, Stoffmengen sowie Bildungspläne innerhalb eines Schuljahrs (vgl. ebd.: 230).

Dabei gibt Schule Werte der Gesellschaft an Schüler und Schulkassen weiter. In diesem Zusammenhang werden die Schüler in zwei Richtungen geprägt, „und zwar in Richtung auf die Akzeptanz der später einzunehmenden Erwachsenenrolle im Verhältnis zur Tätigkeit für die Gesellschaft, und in Richtung auf die Akzeptanz der daraus resultierenden sozialen Ungleichheit. Ort dieser Handlung ist [...] die Schulklasse, weil dort [...] formale Erziehung tatsächlich besorgt wird“ (Gehrmann 2002: 53).

Insgesamt stehen neben der formalen Erziehung die Lernziele, die erreicht werden müssen, im Mittelpunkt. Dabei wird das erlernte Wissen mit Hilfe eines Benotungssystems überprüft. Schule setzt in diesem Kontext eigene Maßstäbe, die

zeigen sollen, welcher persönliche Lebensstil erforderlich ist, um nach den Einschätzungen des Systems Schule ein guter Schüler zu sein.

Auffallend hierbei ist, dass die Schule sich nicht nach dem täglichen, außerschulischen Lebensrhythmus des Schülers richtet, sondern an der gegebenen Schülerrolle. Das heißt, an den Leistungsstandards und den Lehrplänen einer Schulklasse. Dabei zeigt sie deutlich, welche Erwartungen sie an das soziale Handeln und die Verhaltensweisen im Kontext Schule an Kinder und Jugendliche hat. Diese Verhaltenserwartungen sind zur Verdeutlichung in ein Regelwerk gebettet (vgl. Böhnisch, in: Heitmeyer 1994: 231).

Böhnisch weist darauf hin, dass durch die Begrifflichkeit der Schülerrolle im System Schule die Schüler austauschbar sind, denn durch eine funktionale Rollenperspektive werden Lernende durch das schulisch vorliegende Auslese- und Leistungssystem vergleichbar. Das damit verbundene Bewertungssystem erzeugt Konkurrenzdenken unter den Schülern. Die Austauschbarkeit zeigt sich darin, dass eine feste Erwartung an einen Schüler seitens der Schule besteht, fällt er aus dem vorliegenden Verhaltens- und Erwartungsmuster, so kann dies bis zum Schulausschluss führen.

Diese Schülerrolle wird jedoch von den Schülern nicht in solch einem Ausmaß wahrgenommen. Kinder und Jugendliche fühlen sich nicht nur auf die Schülerrolle begrenzt, sondern nehmen sich im Kontext des „Schülersein“ (ebd.: 231) wahr. Böhnisch bezieht sich hier auf die gesamte Lebenslage der Kinder und Jugendlichen. Die Heranwachsenden haben neben der Institution Schule, dem Schulalltag sowie dem schulischen Lernen ebenfalls andere, für sie und ihren Alltag, bedeutungsvolle Aufgaben und Rollen. Aus dem Blickwinkel des Schülers müssen die täglichen Aufgaben, die Schule stellt, bewerkstelligt werden. Diese unterschiedlichen funktionalen und sozialen Aufgaben im schulischen sowie außerschulischen Bereich hängen teilweise zusammen, sie können jedoch auch ein zusätzliches Spannungsfeld erzeugen. Das Gelingen dieser Aufgaben ist abhängig von den „Möglichkeiten die Kinder und Jugendliche haben, soziale Reproduktion ihres Schülerseins alltäglich zu leisten. Die Schule selbst bringt diese soziale Reproduktion nicht zustande, denn sie ist ja als primär funktionales System konzipiert. Das Soziale ist in diesem System eher ein nachrangiger Aspekt“ (Böhnisch, in: Heitmeyer 1994: 231).

Dieses Spannungsverhältnis resultiert nach Böhnisch aus der anomischen Struktur der Schule. Schule besteht zwar aus einem „funktionalen“ und „sozialen“ System, dennoch ist sie primär als ein „funktionales System“ konzipiert. Eine Ausgeglichenheit von Schülerrolle und Schülersein konnte bislang nur mit Hilfe einer Arbeitsteilung von der außerschulischen Umwelt und der Schule beibehalten werden (vgl. ebd.: 231f.).

1.3 Interaktion zwischen Lehrer und Schüler

Der Begriff der Interaktion stammt von dem lateinischen Wort „interagere“ ab und bedeutet, dass agiert, beziehungsweise etwas miteinander gemacht wird. Die Interaktion bezeichnet ein aufeinander bezogenes Handeln von zwei oder mehreren Interaktionsteilnehmern, dabei ist es gleichgültig, ob sie bei der Interaktion eine Wirkung erzielen (vgl. Meyer 1997: 35).

Graumann formulierte 1972 eine Interaktion, konkretisiert auf die Lehrer- Schüler-Interaktion, bei der er drei wechselseitige Verbindungen zwischen den Akteuren herausstellte.

1. Es besteht eine wechselseitige Wirkung zwischen dem Lehrer und dem Schüler. Demzufolge erzeugt nicht nur das Verhalten des Lehrers auf den Schüler eine Wirkung, sondern auch der Schüler beeinflusst die Verhaltensweisen der Lehrkräfte.
2. In der Lehrer-Schüler-Interaktion besteht eine wechselseitige Steuerung sowie Kontrolle, dementsprechend unterliegt das Verhalten von Lehrern und Schülern einer wechselseitigen, aber recht ungleichmäßig verteilten Sanktionierung. Die dazu grundlegenden Rahmenbedingungen der Sanktionierung entsprechen den schulischen Vorschriften.
3. Eine wechselseitige Abhängigkeit ist im Lehrer-Schüler Kontext gegeben. Jedoch ist hier eine asymmetrische Verteilung sichtbar. Die Schüler sind viel stärker vom Verhalten, der Reaktion und Anweisung des Lehrers abhängig. Die Abhängigkeit der Lehrer vom Schüler ist dagegen wesentlich geringer einzuschätzen (vgl. Ulich 1983: 74).

Die Konzipierung der Schule zeigt, dass Schüler und Lehrkräfte miteinander auf direktem Wege kommunizieren können. Dementsprechend sollte Schule so strukturiert sein, dass eine direkte Interaktion zwischen allen schulisch-beteiligten Akteuren ermöglicht werden kann (vgl. Meyer 1997: 35).

Um eine Interaktion näher zu beleuchten, erfolgt vorerst eine Differenzierung der verschiedenen Handlungslogiken, denn der Unterricht, sowie Schule wird von Lehrkräften und Schülern aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrgenommen. Lernende und Lehrende haben dabei ein abweichendes Interesse und eine eigene, ihrer Rolle entsprechende, Herangehensweise.

Ab dem Zeitpunkt, wenn eine Lehrkraft vor die Klasse tritt, fühlt diese sich oftmals allein für den weiteren Unterrichtsverlauf, beziehungsweise für schulische Belange verantwortlich. Der Lehrende bestimmt automatisch den weiteren Unterrichtsprozess, nach der Handlungslogik, die er sich während des Studiums angeeignet und durch die Berufspraxis verinnerlicht hat. Dabei beinhaltet die erwartete Rolle des Lehrerberufs, die in Theorie und Praxis gelehrt wurde, folgende Handlungslogik:

- Der Lehrer öffnet und schließt Unterrichtsstunden ab.
- Unterrichtsfragen, die ein Schüler stellt, sollen beantwortet werden.
- Auf Fehlverhalten wird reagiert, wenn nötig wird dieses Verhalten geahndet.
- Besondere Leistungen werden mit Lob honoriert.
- Schulische Veranstaltungen werden mit der Klasse gemeinsam organisiert und ausgewertet (vgl. Meyer 1997: 48).

Nicht nur Lehrer verfolgen eine eigene Handlungslogik, auch Schüler haben durch eigene Interessen und Bedürfnisse ihre eigene, personenabhängige Logik des Handelns entwickelt:

- Die Mehrzahl der Schüler will innerhalb des Unterrichts beziehungsweise der Schule etwas lernen.
- Sie erwarten von den Lehrkräften gute, inhaltlich strukturierte Erklärungen zu den fächerspezifischen Unterrichtsthemen.
- Schüler fordern Anerkennung und wollen geliebt werden. Sie möchten die Möglichkeit erhalten auch einmal Gewinner und nicht dauernd nur Verlierer zu sein.

- Sie möchten desgleichen in manchen Situationen in Ruhe gelassen werden, diese Ruhezeit soll von allen beteiligten Akteuren geduldet werden.
- Schule ist ein Ort, indem Schüler sich aufhalten (müssen). Dementsprechend wollen sie sich wohl fühlen und mit den anderen Mitschülern Zeit verbringen (vgl. Meyer 1997: 48).

Die im Anschluss aufgelisteten Punkte weisen auf einen Interessenwiderspruch hin, der durch die stetige Weiterentwicklung der schulischen Anforderungen und Methoden entstanden ist. Die angeführte Auflistung zeigt im Weiteren eine natürliche, durch die Erwartungen an die jeweilige Rolle, entstandene Interessenkollision zwischen Lehrenden und Lernenden:

- Die Struktur des Lehrens ist unverändert geblieben, denn dadurch werden der Erhalt, die Auseinandersetzung und die Vermittlung des kulturellen Guts einer Gesellschaft unterstützt.
- Der Lehrer besitzt eine Vorbildfunktion. Ihm werden weiterhin Führungs- sowie Kontrollaufgaben innerhalb seines Aufgabengebiets nahegelegt.
- Es gilt, eine inhaltliche Weitervermittlung ist ohne Anleitung nicht möglich.
- Das Lernen besitzt einen sehr innovativen, fortschrittlichen Aufbau. Es fordert den Schüler auf, eigenständig das Lernen zu lernen.
- Schüler lernen nur für sich selbst und nicht für Andere (vgl. ebd.: 48f.).

Die stichpunktartige Auflistung weist ein Spannungsverhältnis durch die unterschiedliche Handlungslogiken der beteiligten Akteure auf. Dieser Sachverhalt sollte nicht negativ bewertet werden. Denn in der Gegenüberstellung fällt auf, dass es durch die bestehenden Differenzen zwischen den beständigen Aufträgen der Lehrkräfte und dem Drang nach Selbstbestimmung und Selbständigkeit der Schüler zu Auseinandersetzungen kommt. Folglich muss der Lehrer die Interessenkollision mit seinen Schülern analysieren und klären. Unabhängig davon, ob ihm diese ihm zugeschriebene Rolle gefällt oder nicht. Die Lehrkräfte fordern den Schüler immer wieder im Unterricht oder im sozialen Umgang miteinander auf, etwas zu tun, was sie von sich aus nicht oder zumindest ganz anders tun würden. Dieses Verhalten zeigt der Lehrer nicht, um den Schüler einzuschüchtern oder zu schikaniaieren. Sein Ziel ist es, dem Schüler den Drang nach Selbstständigkeit, den er

verspürt anteilsweise übertragen zu können und sie dadurch zu mehr Eigenständigkeit zu führen. Diese Konstellation verdeutlicht zwei Richtungen, einerseits weist es darauf hin, dass die Institution Schule für Lehrende und Lernende ein Hindernis, das man überwinden muss, sein kann. Andererseits kann es auch ein Angebot für Entwicklungsmöglichkeiten, individuelle Unabhängigkeiten und Mitbestimmung in schulischen Prozessen für alle beteiligten Akteure darstellen (vgl. Meyer 1997: 49).

Die unterschiedlichen Handlungsansätze entstehen nicht nur durch die immer wiederkehrenden zugeschriebenen Rollen, sondern es zeigt gleichermaßen auch Befindlichkeiten, die jeder Mensch hat, und kontinuierlich an sein Umfeld aussendet. Auffallend dabei ist, dass oftmals Schüler in verschiedenen Situationen ihre Rolle nicht wahrnehmen, diese zum Teil ausblenden und die vor ihnen stehende Person nur als Mensch und nicht als spezifischen Rollenträger betrachten. Dieser Aspekt ist vor allem bei Schülern relevant, er zeigt, dass auf die Individualität des Lehrers geachtet wird. Dementsprechend darf dieser Punkt nicht als irrelevant erachtet bleiben (vgl. Ittel, Raufelder 2009: 74). Untersuchungen, die die Wahrnehmung und Meinung von Schülern fokussierten, stellten heraus, dass Lehrkräfte durch einen Aufbau einer persönlichen, individuellen Beziehung die Chance besitzen, Schüler für Lerninhalte und Schule zu begeistern, beziehungsweise es schafften, eine positive Grundhaltung gegenüber Schule aufrecht zu erhalten. Diese Chance wird jedoch von den Lehrkräften nicht ausgeschöpft, die Untersuchungen wiesen darauf hin, dass in einer enormen Zahl an Fällen derartige Verbindungen nur zu Teilen existierten oder ganz fehlten. Nach Meinung der befragten Schüler besteht nicht immer ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis. Grundsätzlich kann jedoch eine angenehme, vertrauensvolle Beziehung zum Klassenlehrer beziehungsweise Fachlehrer einen erstaunlichen Einfluss auf die positive Empfindung von Schule haben, sodass Schüler gern zur Schule gehen. Innerhalb der Schülerbefragung stellte sich der Zusammenhang zwischen Lernverhalten, Lernatmosphäre und Vertrauensverhältnis heraus (vgl. ebd.: 74). Es bestätigte sich, dass ein „besonnenes Lehrerverhalten günstige Auswirkungen auf das Lernverhalten und das soziale Klima in der Klasse sowie auf das allgemeine Schulerleben hat“ (Ittel, Raufelder 2009: 74).

Ein bestehendes sozio-emotionales Klima innerhalb einer Klasse ist „von wesentlicher Bedeutung für das fachliche, persönliche und soziale Lernen, für die Selbstakzeptanz der Heranwachsenden und für das Wohlfühl von Lehrern und Schülern.“ (Bovet; Huwendiek 1998: 425). Rogers beschreibt eine prägende positive Interaktion durch drei Punkte. Dabei haben die Schwerpunkte der „Wertschätzung und Achtung, [des] einführenden Verstehens (Empathie) [sowie der] Echtheit und Aufrichtigkeit“ (ebd.: 425) für ihn einen besonderen Stellenwert.

Rogers positive Interaktion der ‚Wertschätzung und Achtung‘ beleuchtet das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den lernenden Personen. Dabei sollte die Lehrkraft den Schüler als eigene Persönlichkeit ernst nehmen und ihn als Person akzeptieren und wertschätzen. Somit muss ein Schüler Anerkennung erfahren, unabhängig von guten, fachlich-erbrachten Leistungen. Falls aus der Perspektive des Lehrers Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers auftreten und diese problematisch erscheinen, so sollte die Fachkraft diese Auffälligkeiten dem Schüler innerhalb eines Gespräches klar vermitteln. Dabei sollte eine Unterscheidung zwischen Person und Verhalten angestrebt werden, mit Hilfe dieser Trennung signalisiert der Lehrer dem Schüler, dass der Schüler als Person weiterhin Anerkennung erfährt, auch wenn das im Gespräch angesprochene Verhalten von dem Lehrer zurückgewiesen wird und eventuell sanktioniert werden muss. Innerhalb des Gespräches ist eine sachliche, sowie konstruktive Kritik für beide Gesprächspartner gewinnbringender, da eine Bloßstellung zu Abwehrreaktionen und zu einem erniedrigenden Gefühl innerhalb der Schülerposition führen kann. Dementsprechend könnte das Gespräch nicht mit dem gewünschten Ziel enden.

Ein weiterer Punkt, der Rogers anspricht ist die Empathie.

Empathie ist ein wichtiger Bestandteil einer positiven Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden, da eine wechselseitige Beziehung zu einer Bereitschaft eines Perspektivwechsels führen kann. So ist beispielsweise ein Lehrer dazu bereit sich auf Kommunikation, auch außerhalb des Unterrichtes, mit seinen Schülern einzulassen und sich mit ihnen zu verständigen. Dabei bildet beispielsweise eine Schülerakte in den Eindrücken, Vorkommnisse, sowie Diagnosen über den Schüler beschrieben werden, keinen Schwerpunkt. Der Lehrer entwickelt selbstständig ein Bild von seinem Schüler.

Als letzte Punkte benennt Rogers die Echtheit und Aufrichtigkeit. Dabei kommt es ihm darauf an, dass das nonverbale und verbale Verhalten einer lehrenden Person mit den wirklichen Empfindungen und Eindrücken identisch ist (vgl. Bovet; Huwendiek1998: 425f.).

Die positive Interaktion nach Rogers zeigt, dass Formen von Achtung, Anerkennung, Empathie, Echtheit sowie Ehrlichkeit die vertrauensbildenden Elemente einer Beziehung ausmachen. Diese Elemente bilden nicht nur eine positive Interaktion im schulischen Raum, sondern weisen darauf hin, dass Vertrauen zu andern Interaktionspartnern ein Grundbedürfnis darstellt. Dabei ist wechselseitige Transparenz der Interaktionsteilnehmer ein wichtiger Bestandteil einer zielführenden Interaktion.

2 Ursprünge der Mediation

Die Mediation weist eine tiefgreifende gesellschaftliche Tradition auf allen Kontinenten der Erde auf. Die Möglichkeit, Konflikte strategische zu steuern und zielorientiert zu lösen, findet man schon in der Zeit des antiken Griechenlands. Dort wurden vermittelnde Verfahren, die auf eine Mediation deuten, angewandt. Auch in der Bibel kann man Spuren, die auf außergerichtliche Einigungen von Streitigkeiten, zu denen ein Dritter mit einbezogen wurde, entdecken (vgl. Schunk 2005: 11). Das Hauptziel in China und Japan ist es, Gedanken der Harmonie innerhalb der Konfliktlösung und Streitregulierung einzubringen. Unterdessen wird in den westlichen Kulturkreisen das individuelle Recht des einzelnen Menschen fokussiert. In den orientalischen Kulturkreisen wiederum ist es wichtiger freundschaftliche Beziehungen zu erhalten, anstatt einen Sieg zu erzielen. In Europa wurde eine außergerichtliche Einigung, mit eigenverantwortlichen, individuellen Konfliktregulierungsstrategien von vielen ethnischen Gruppen und Kulturen angestrebt (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 45).

Die Ursprünge der jetzigen Form der Mediation findet man in den USA. Ende der 60er Jahre zeichneten sich zwei unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse, die sich als eine enorme Belastung für das Land zeigten, ab. Einerseits existierten entschlossene Handhabungen innerhalb der Bürgerrechts- und Friedensbewegung. Sie legten auf die Selbstbestimmung aller Menschen besonders viel Wert. Daraus entwickelte sich der Entwurf zur einer alternativen Schlichtung im Streitfall, der sogenannten „Alternative Dispute Resolution“ (ebd.: 45). Die Grundidee des Entwurfs war, dass die Konfliktparteien am Besten wüssten, wie ein Lösungsweg aussehen sollte, um den Streit zu beenden. Daher war man der Auffassung, dass die Konfliktteilnehmer die Beilegung des Konflikts und dessen Lösungsweg selbst entscheiden sollten, statt ein Gericht zu beauftragen den Streitfall zu lösen. Andererseits war Ende der 60er Jahre in den USA eine stetige Inanspruchnahme des Justizsystems mit Bagatell-Konflikten zu verzeichnen. Um die Gerichte zu entlasten, wurde nach verschiedenen Möglichkeiten einer außergerichtlichen Einigung gesucht. Zudem gab es ebenfalls aus politischen Kreisen Initiativbewegungen mit der Zielsetzung von mehr Autonomie und Selbstbestimmung. So ergab sich allmählich das Gefühl eines tatsächlichen Bedarfs, dass viele Bürger ihre Streitigkeiten außergerichtlich klären wollten (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 45).

Der Ursprung der Schulmediation wurde in den Anfängen der 70er Jahre als ein Programm für Schüler und Lehrer für eine gewaltfreie Konfliktbewältigung in den USA entwickelt. Dieses Trainingsprogramm sollte „Abhängigkeiten von Konkurrenz und Gewalt auf der psychischen, verbalen und physischen Ebene (ebd.: 45) reduzieren. Innerhalb von Trainingseinheiten wurden Gruppenspiele und -übungen zu verschiedenen Themengebieten, wie verbale und nonverbale Kommunikation, oder Konfliktlösungsstrategien vorgestellt. Da die Einheiten, sowie Übungen sich als erfolgreich erwiesen, entwickelte sich diese Form der gewaltfreien Konfliktbewältigung in Kanada, England und Amerika weiter.

Ab 1984 wurden in amerikanischen sowie kanadischen Schulen Schulmediations-Programme implementiert. In Deutschland und der Schweiz gewann Mediation Ende der 80er Jahre in den Bereichen Scheidung und Familientherapie ebenfalls an Bedeutung. Seitdem wurde Mediation in verschiedenen Bereichen, wie in Politik, Wirtschaft, Justiz, Mieterschlichtung und anderen Gebieten, als eine Methode der Streitschlichtung angewandt. Die Implementierung von Streitschlichter-Programmen, beziehungsweise Schulmediations-Programmen wird in Deutschland, in Form von Peermediation⁶, seit Mitte der 90er Jahre praktiziert (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 45f.).

⁶ In der Peermediation übernimmt ein gleichaltriger Schülern die Rolle des Mediators. Er vermittelt bei einem Konflikt zwischen den Konfliktparteien.

2.1 Mediation

Der Begriff Mediation ist vom lateinischen Adjektiv "medius" abgeleitet und bedeutet zwischen zwei oder mehreren Auffassungen oder Gruppen vermitteln (vgl. Meister 2009: 41). Mediation „ist ein freiwilliger, vom Gericht unabhängiger Prozess, in dem die Beteiligten übereinkommen, unter dem Beistand eines neutralen unparteiischen Vermittlers ihre gegensätzlichen Standpunkte auszutauschen, ihre Konfliktpunkte offen zu legen, zu strukturieren, mit dem Ziel im gemeinsamen Gespräch Alternativen und Optionen zu erarbeiten und schließlich zu einem einvernehmlichen, eigenverantwortlichen Ergebnis zu kommen“ (Proksch, in: Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 46).

Der Begriff Vermittlung signalisiert dabei die zentrale Leistung der Mediation. Der Vermittler, der sogenannte Mediator, ist eine neutrale Person, die zwischen zwei oder mehreren Konfliktpartnern steht. Er versucht ein konstruktives Konfliktlösungsgespräch aufzubauen und das Gespräch auf für den Prozess relevante Themengebiete zu fokussieren. Dementsprechend kann die Position des Vermittlers zwischen dem Senden und Empfangen von verbalen Kommunikationsnachrichten der Parteien sein. Er hilft mit genauen Rückfragen verzerrte, unverständliche Bilder der Streitenden zu lösen, schafft Perspektivwechsel und arbeitet gemeinsam mit den Beteiligten an wirklichkeitsnahen, für alle Teilnehmer realistischen Lösungswegen (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 12). Jedoch übernimmt der Mediator keine Verantwortung für den Mediationsprozess und beurteilt keine Aussagen der Streitparteien (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 45f.).

Ein wichtiges Ziel der Mediation ist dabei der Interessenausgleich. Es geht hierbei um das Bewusstwerden der Teilnehmer über ihre eigenen Interessen, sowie die Interessen des Anderen, um den Prozessverlauf während der Entscheidungsfindung und die damit verbundene Kompromissbereitschaft, sowie eines Kooperationsgewinns aller beteiligten Parteien. Dabei werden nicht die einzelnen Positionen und das anscheinende Recht der Beteiligten in den Mittelpunkt des Gespräches gestellt, sondern die Vielfalt der Zielformulierungen, Ursachen, Interessen und Wünsche sowie der Ausgleich werden fokussiert (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 12f.).

Das Verfahren der Mediation ermöglicht eine konstruktive Konfliktbearbeitung zwischen den Streitenden, dabei finden die Gespräche in geschützten Räumen statt. Es ist selbst dann durchführbar, wenn die Parteien keine Möglichkeit mehr sehen sich auf direktem Weg miteinander zu verständigen. Der Mediator hört sich die Anliegen und die damit verbundenen Problemstellungen aller Beteiligten an und unterstützt sie mit Hilfe von bewussten, auf die Mediation abgestimmten, Gesprächsmethoden. Dementsprechend hilft er, persönliche Empfindungen darzustellen und die tatsächlichen, hinter dem Konflikt stehenden, Interessen zu aufdecken und zu klären. Der Ablauf einer Mediation fördert gegenseitiges Vertrauen und Verständnis, mit dem Ziel einer direkten Verständigung und Verbindung zwischen den Beteiligten (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 46).

Am Ende einer jeden Mediation steht ein Ergebnis. Dieses Ergebnis wird jedoch nicht vom Mediator, sondern von den Konfliktteilnehmern selbst bestimmt. Sie legen im Mediationsprozess die möglichen Konfliktbearbeitungsschritte fest. Ziel ist trotz allem eine Versöhnung, beziehungsweise eine neue Form der Einigung durch Vermittlung und Interessenausgleich zu erreichen. Durch die Klärung innerhalb einer Mediation wendet sich die Perspektive ab von den vergangenen Ereignissen hin zu gemeinsamen Konfliktlösungsstrategien bei zukünftigen Konflikten, beziehungsweise Begegnungen (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 12f.). Mittels einer schriftlichen Vereinbarung werden die erarbeiteten Schritte zur Problemlösung festgehalten. Die Konfliktbeteiligten unterschreiben die Vereinbarung, im Hinblick auf eine gemeinsame Umsetzung der festgelegten Problemlösungspunkte (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 46).

2.2 Grundannahmen der Mediation

Die nachfolgenden Grundannahmen der Mediation findet man häufig in der ersten Phase des Mediationsverfahrens. Diese werden mit allen Beteiligten besprochen und vereinbart, dadurch werden genauere Zielsetzungen und Ergebnisse herausgearbeitet.

Die Themen der Freiwilligkeit und Motivation werden angesprochen, um herauszufinden, ob die beiden Konfliktparteien sich freiwillig auf einen Mediationsprozess einlassen können. Dabei muss der Konflikt von den Streitenden anerkannt werden und eine prinzipielle Bereitschaft über ein gemeinsames Gespräch bestehen. Das heißt, die Konfliktpartner nehmen aus eigener Motivation heraus an dem Verfahren teil. Sie erklären sich damit einverstanden, aktiv an dem Gespräch mit allen Beteiligten mitzuarbeiten. Der Mediator prüft dabei die Motivation der Teilnehmer am Prozess.

Die Zielsetzung im Mediationsprozess ist eine rechtsgültige Vereinbarung, in der die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten so gut es geht berücksichtigt werden (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 262).

Die Streitenden sollen im Verfahren eine Haltung einnehmen, die eine Bereitschaft zur Klärung von Konfliktpunkten beinhaltet. Dabei soll eine Selbstregulierung im Mediationsrahmen von den beteiligten Akteuren selbst gesucht und auch hergestellt werden. Die Mediatoren geben bei dieser Selbstregulierung nur die Gesprächsstruktur, beziehungsweise das Aufnehmen eines konstruktiven Kommunikationsverfahrens innerhalb der Mediation vor.

Im Mediationsverfahren ist es nötig, dass die Konfliktparteien bereit sind, der anderen Partei Information zukommen zu lassen, die dem Prozess Transparenz bieten. Mit Hilfe dieser Angaben können Interessen und Bedürfnisse des jeweiligen Streitenden klarer formuliert werden. Die Mediationspraxis zeigt, dass die streitenden Akteure vorerst zurückhaltend mit ihren persönlichen Angaben sind. Mit der Zeit entwickelt sich jedoch ein transparenteres Gespräch.

Eine letzte Grundannahme, die in diesem Rahmen beschrieben werden soll, ist das Machtgleichgewicht. Ein Machtungleichgewicht zwischen den Konfliktgruppen (beispielsweise zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer oder zwischen Lehrer und Schüler) sollte vom Mediator bemerkt und hinreichend beachtet werden. Ein grundlegendes Ziel der Mediation ist ein Machtgleichgewicht innerhalb des Verfah-

rens anzustreben und zu erhalten. Die Streitenden sollten möglichst gemeinsam den Umfang der Problemlage erkennen, damit es zu einer Konflikteinigung kommen kann, bei der die Streitenden eine gleichwertige Verantwortung zur Regelung des Sachverhalts tragen (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 262f.).

Insgesamt kann man festhalten, dass eine Konfliktaustragung eine Chance für neue Klärungsansätze bieten kann. Der Erfolg einer Mediation liegt im Perspektivwechsel der Konfliktparteien, die eine Wahrnehmungsveränderung von Streitsituationen schaffen kann. Da der Mediationsprozess von den beteiligten Akteuren selbst ausgeht, ist das vereinbarte Ergebnis keine externe, vorgesetzte Bestimmung, wie sie von einem Gericht ausgeht, sondern eine konstruktive Konfliktbearbeitung beider Parteien (vgl. Dulabaum 1998: 86).

2.3 Grundhaltung und Rolle des Mediators

Bei den oben genannten Grundannahmen der Mediation fällt auf, dass der Mediator eine besondere Haltung einnehmen muss, damit es beispielsweise zu keiner Machtungleichheit kommt. Der Mediator hat die Grundaufgabe mit den Konfliktparteien zu kommunizieren (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 263). Als zentrale Punkte für ein erfolgreiches Mediationsverfahren sind folgende vier Grundprinzipien für Mediatoren zu beachten:

1. Empathie und Akzeptanz

Der Mediator muss von den Konfliktparteien anerkannt und akzeptiert sein, um eine Mediation durchzuführen. Mit Hilfe von Akzeptanz und Empathie seitens des Mediators wird eine Klärungshilfe des Problems ermöglicht. Zudem wird durch Einfühlungsvermögen und Anerkennung im Verfahren den Streitenden eine Vertrauensbasis gegeben (vgl. Besemer 1999: 18).

2. Allparteilichkeit und Neutralität

Im Prozess sollte der Mediator die bestmögliche Distanzierungsform gegenüber dem Mediationsinhalt, ebenso wie gegenüber den Konfliktparteien, bei selber Nähe und Feingefühl in der Gesprächssituation einnehmen, da der Mediator keine Konfliktlösung anbietet, somit auch kein Interesse an einem bestimmten Konfliktausgang hat (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 263). Desweiteren sollte der Mediator

persönliche und inhaltliche Einschätzungen nicht äußern, denn er ist in dem Verfahren eine neutrale, unparteiische Person, die keine Bewertungen zum Sachverhalt abgibt. Die Allparteilichkeit äußert sich im Gesprächsverlauf. Der Mediator nimmt die Interessen und Bedürfnisse aller beteiligten Akteure gleichermaßen ernst (vgl. Besemer 1999: 18).

3. Prozessverantwortung

Der Mediator ist nur für den Ablauf und die Konsensgewinnung im Mediationsverfahren verantwortlich. Für die Inhalte und die vereinbarten Ergebnisse sind allein die Konfliktparteien verantwortlich. Der Mediator unterstützt die Beteiligten dabei ihrer Gefühle, Interessen und Bedürfnisse klar zu werden und diese in einer sachdienlichen Form mitzuteilen. Mediatoren haben innerhalb des Prozesses die Aufgabe eine Machtgleichheit herzustellen. Falls jedoch eine zu große Machtungleichheit herrscht, unüberwindbare Problemlagen existieren oder der Lösungsvorschlag in den Augen des Mediators unverantwortbar ist, dann besitzt er die Möglichkeit die Mediation abubrechen (vgl. ebd.: 18).

4. Vertraulichkeit

Der prozessbegleitende Mediator geht mit den besprochenen Inhalten und Informationen eines Mediationsverfahrens grundsätzlich vertraulich um. Falls eine Mediation ergebnislos endet, so steht er auch nach dem Verfahren keiner streitenden Partei als Anwalt zur Verfügung. Desweiteren dient die Prozesskenntnis des Mediators nicht zu einer Zeugenaussage in einem gegebenenfalls anschließenden Gerichtsverfahren (vgl. Besemer 1999: 18).

Während der Arbeit mit den Klienten nutzt der Mediator spezielle Methoden der Gesprächsführung aus den Bereichen der Psychologie und der Sozialpädagogik, um das Mediationsverfahren gewinnbringend für alle prozessbeteiligten Akteure zu führen. Dabei verwendet er Ich-Botschaften mit dem Ziel, die Streitenden anzuleiten ihre persönlichen Meinungen und eigenen Gefühle auszudrücken. So kann der Streitende seine individuelle Perspektive klar formulieren, ohne sich hinter allgemeinen Aussagen verstecken zu können, beziehungsweise den anderen zu beleidigen. Wertende, verletzende und provozierende Bemerkungen der Parteien werden vom Mediator mit Hilfe von `Reframing` in eine vorurteilsfreie, geeignete

Sprache umformuliert. Durch das Umformulieren neutralisiert der Mediator schon vorab eine starke Gegenreaktion der anderen Partei und ordnet den Gesprächsverlauf neu ein, so dass der eigentliche Kern der Botschaft durch die Umformulierung zum weiteren Prozessverlauf beitragen kann.

Andere Methoden sind das Spiegeln und das aktive Zuhören. Der Mediator hat dabei das Ziel, in kurzen Sätzen die Sicht des Streitenden wiederzugeben. Damit überprüft er, ob er den gesagten Inhalt richtig erfasst hat. Diese Methode besitzt die Chance, dass der Beteiligte die wiedergegebene (gespiegelte) Aussage bestätigen, ergänzen oder neu formulieren kann. Den Parteien wird dadurch vermittelt, dass ihnen zugehört wird und, dass die Bedürfnisse und die persönlichen Meinungen aller beteiligten Akteure für das Mediationsverfahren wichtig sind. Innerhalb des Gesprächs werden die Streitparteien an Schlüsselstellen aufgefordert, sich gegenseitig zu spiegeln. Mit Hilfe dieses Verfahrens überprüft der Mediator, ob die Streitenden sich gegenseitig zuhören und ob sie die relevanten Gesprächsinhalte des Gegenübers wahrgenommen und erfasst haben (vgl. Besemer 1999: 19).

Bei bereits eskalierten Konflikten kann der Mediator gegebenenfalls auch Einzelgespräche anbieten. Dies ist unter anderem möglich, wenn das Gespräch an bestimmten Stellen stagniert, wenn unrealistische Zugeständnisse gemacht werden, eine zu große Machtungleichheit vorliegt, oder wenn es eine der Konfliktparteien wünscht. Wichtig ist, dass die Möglichkeiten solcher Einzelgespräche vorher angekündigt werden, um nicht den Eindruck zu erwecken, der Mediator sei parteiisch (vgl. ebd.: 20).

Die Methoden, die man innerhalb einer Mediation anwenden kann, reichen jedoch nicht aus um die oben genannten vier Grundannahmen zu erzeugen. Vorerst sollten die Streitenden bereit sein, den Konflikt friedlich zu lösen, denn der Mediator tritt nur als Vermittler und nicht als Richter auf. Wenn diese Voraussetzung besteht, dann kommt hinzu, dass die Streitparteien den Mediator respektieren und akzeptieren müssen, um eine konstruktive Konfliktlösung zu entwickeln. Das heißt, das Mediationsverfahren orientiert sich sehr am Menschen und seinem Verhalten, es werden keine Mediationskonstellationen erzwungen, sondern die Parteien können selbstbestimmt entscheiden, ob der Mediator der richtige für sie und ihren Fall ist. Denn Ziel des Mediators im Prozess ist nicht nur die Erzeugung von Abkommen sowie eine einvernehmliche Lösung beider Parteien, sondern auch eine ge-

2.3 Grundhaltung und Rolle des Mediators

winnbringende Verhaltensänderung der Streitenden (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 56).

Die Autoren Altmann, Fiebiger und Müller fragen „Was muss ein Mediator alles können?“ (Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 54). Sie beschreiben die Fähigkeiten folgendermaßen:

Ein Mediator muss:

- „Verhandlungswissen, Verhandlungstechnik,
- Kenntnis der Verfahren und Prozeduren,
- Kommunikative Grundfertigkeiten,
- Interpretatives Know-how, Klärungshilfe,
- Beherrschung von Strategien der Deeskalation, [sowie über]
- Wissen um Konflikte und ihre Verläufe“ (Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 54) verfügen.

Darüberhinaus könnte er weiteres Detailwissen über juristische Sachverhalte (beispielsweise zum Umweltrecht, Familienrecht, Handelsrecht, usw.) sowie fach- und fallbezogenes Wissen besitzen.

2.4 Chancen und Grenzen der Mediation

Mit der Frage nach Chancen und Grenzen von Mediation wird der Blick gleichzeitig auf andere Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten gelenkt. Das Mediationsverfahren ist eines von vier grundlegenden Konfliktlösungsverfahren und setzt auf Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeiten, sowie Prozessbeteiligung mit gewinnbringender Ergebnisorientierung für alle am Konflikt beteiligten Akteure (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 26f.). Dies stellt erste Leistungen der Mediation dar. Des Weiteren liegen Chancen der Mediation:

- in einem leistungs- und bedürfnisorientierten Interessendenken.
- im Verlauf, der persönlich durch die Parteien mitgestaltet wird und eine für die Streitenden einvernehmliche Lösung angestrebt wird.
- im kooperativen Auseinandersetzen mit dem Konflikt und dem gemeinsamen Verhandeln (vgl. Petermann, Pietsch 2000: 39).
- in der Win-Win-Strategie, die auf einen erfolgreichen Dialog zwischen den Parteien und die im Prozess variabel entstehenden Verlaufs- und Lösungsmöglichkeiten zielt (vgl. Fisher, Ury, Patton 1999: 31).
- darin, dass Personen und Fall getrennt voneinander betrachtet werden. Es wird gegenseitiger Respekt und Toleranz auch im Konfliktfall füreinander aufgebracht. Es bilden die Interessen der einzelnen Teilnehmer den Kern des Prozesses und nicht deren Position.
- darin, dass beide Parteien das Recht haben ins Gespräch zu kommen, aufeinander zu hören und ihre Empfindungen in einer konstruktiven Weise mitzuteilen und transparent zu machen.
- darin, dass bestehende Konflikte auf ursprüngliche Motive untersucht, erforscht sowie behandelt werden (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 39ff.).

Die genannten Chancen innerhalb des Mediationsverfahrens geraten dennoch an Grenzen, die vor beziehungsweise während einer Mediation auftreten können. Es kann dementsprechend auch der Fall sein, dass ein anfänglich typischer Mediationsfall nicht mehr medierbar ist, da eine unüberwindbare Grenzsituation eingetreten ist. Diese Konstellation kann wie folgt aussehen:

- Es existiert ein zu großes Machtgefälle zwischen den streitenden Parteien. Ein Grund dafür ist, dass keine Bereitschaft aufeinander zuzugehen beziehungsweise aufeinander einzugehen besteht, folglich keine Fairness und Offenheit existiert.
- Ein Machtgleichgewicht wird von beiden Parteien nicht angestrebt.
- Es besteht ein zu kleines Interesse der Konfliktausträger an einer gemeinsamen, kooperativen, zukünftigen Beziehung. Die Teilnehmer sind auf der Suche nach einem anderen Konfliktlösungsverfahren.
- Eine Motivationslosigkeit eines Teilnehmers durch gegebenes Konfliktverständnis. Der Betroffene sieht den Fall als irrelevant an und empfindet keinen Klärungsbedarf.
- Unterschiedliche Wertorientierungen der Streitenden hemmen, beziehungsweise stoppen den Prozess.
- Eine streitende Partei hat eine innere Verweigerungshaltung und zieht die persönliche Grenze, sich nicht mehr am Prozess zu beteiligen.
- Die äußeren/ internen Rahmenbedingungen einer Mediation sind nicht gegeben, da beispielsweise Personen zu gestresst sind für rationale Diskussionen.
- Zeitmangel beendet das Mediationsverfahren vorschnell (vgl. Dulabaum 1998: 88).
- Der Mediator kann keine Falldistanz oder Allparteilichkeit aufbauen. Ihm fehlt die entsprechende Kompetenz den Konfliktlösungsprozess zu begleiten. (vgl. Altmann, Fiebiger, Müller 1999: 54).

Wenn Konfliktparteien miteinander ins Gespräch kommen und eine Mediation anstreben, kann man dennoch nicht gleichzeitig von einem sofort eintretenden Erfolg ausgehen. Ein optimales Verfahren (Gesprächsführung, Rahmenbedingungen, Methodik des Mediators) kann trotzdem eine „echte gewaltsame Feindschaft durch Redezwang aus[zulösen. [Denn] die Philosophie der Mediation beinhaltet nicht auf Biegen und Brechen Harmonie aufrechtzuhalten, beziehungsweise wiederherzustellen, oder einen voreiligen Kompromiss zu schließen“(Dulabaum 1998: 89). Sobald eine Konfliktpartei das Ziel der Mediation nicht mehr fokussiert, sondern nur das Eigeninteresse zentriert, ist es schwierig einen konstruktiven Prozess beizubehalten und Manipulierungsprozessen vorzubeugen.

2.4 Chancen und Grundhaltung der Mediation

Eine Grenze der Mediation liegt ebenfalls vor, wenn die Ergebnisse keine realen Lösungen der Streitenden sind. Das ist beispielsweise der Fall, wenn ein Teilnehmer einen enormen Machteinfluss auf den Anderen hat und diesen stetig unterdrückt. Dadurch können Mediationen vorab erzwungen sein. Es ist daher ungewiss, ob so ein Mediationsstart überhaupt etwas Gewinnbringendes erreichen kann (vgl. Dulabaum 1998: 89).

2.5 Mediation in der Schule

In den Schulen wurde Schulmediation in den 90er Jahre bekannt und in Form von Peermediation implementiert (siehe dazu Kapitel 2). In der Schulmediation, bei der die Grundsätze der Mediation beachtet werden, sind Schüler, die zu Streitschlichtern ausgebildet wurden, Ansprechpartner in bestimmten Konfliktsituationen für andere (Mit-)Schüler.

Innerhalb der Schule gibt es unterschiedliche Mediationsebenen, so kann Mediation zwischen Schülern, Schülern und Lehrern, Lehrern und Eltern oder Lehrern und Schulleitung durchgeführt werden (vgl. Weisser Ring e.V. 2002: 4). Die Durchführung eines Mediationsverfahrens können also unterschiedliche Personenkreise übernehmen. So können je nach Sachlage externe Mediatoren engagiert werden, um in einer schulischen Einrichtung einen Konfliktfall zu bearbeiten. Weitere Möglichkeiten bestehen in der Mediationsweiter- und Ausbildung von Lehrern und Eltern. Diese Ausbildung befähigt die Teilnehmer bei einer konstruktiven Konfliktbearbeitung mitzuwirken und diese gegebenenfalls zu mediieren. Durch das Erlangen einer Mediationsgrundlage können die ausgebildeten Personen als Multiplikatoren eine Mediationsausbildung für Schüler in Form von außerschulischem Unterricht anbieten und jene selbst ausbilden (vgl. Tiesler in: Kaeding, Richter, Siebel, Vogt 2005: 62ff.).

Streitschlichtung, beziehungsweise Schulmediation ist ein Verfahren, in dem Schüler als Unparteiische in Konfliktfällen zwischen den streitenden Schülern vermitteln. Eine wichtige Voraussetzung der Streitschlichtung ist, dass alle streitenden Akteure dem Verfahren zustimmen müssen, ohne diese Zustimmung kann kein Mediationsverfahren stattfinden. Das Ergebnis einer Mediation ist es, den Konfliktparteien die Möglichkeit einer friedlichen Klärung des Vorfalls zu geben, sie selbst zu befähigen, ihre Meinungs- und Interessenunterschiede selbständig und

konstruktiv zu lösen. Dabei richten sich die Mediationsinhalte nicht auf die Zielstellung gegebenenfalls eine Schuldfrage zu klären (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 47).

2.5.1 Ablauf einer Schulmediation

In der Praxis wird Mediation in erster Linie dann angewendet, wenn die streitenden Parteien ihre Meinungsverschiedenheiten nicht mehr eigenständig lösen können, jedoch gemeinsam eine einvernehmliche Konfliktverarbeitung beabsichtigen. In schwierigen Verfahrenssituationen ist dann ein am Konflikt unbeteiligter Dritter anwesend, der für beide Parteien eine konstruktive Konfliktbearbeitung und ein lösungsorientiertes Verfahren als ein übergeordnetes Ziel anstrebt. Der Mediator richtet sich innerhalb der Mediation an einen bestimmten Verfahrensablauf. Dieser ist in verschiedene Phasen unterteilt und folgt den für alle beteiligten Akteure feststehenden Regeln (vgl. Kaeding, Siebel, Lünse 2005: 14ff.). Um einen praktischen Eindruck des Ablaufs von Mediationsgesprächen zu vermitteln, wird eine Grundstruktur skizziert. Dabei orientiert der folgende Ablauf sich am Verfahren der Mediationsausbildung an Schulen nach Besemer. Im schulischen Raum werden Mediationen und Mediator auch Streitschlichtungsgespräche und Streitschlichter genannt, um für die Schüler die Zielsetzung des Programmes an den Schulen transparenter zu gestalten. Im Streitschlichtungsverfahren existieren fünf Phasen mit einer Vor- und einer Umsetzungsphase die im Folgenden erklärt werden sollen.

Vorphase:

Die Vorphase beinhaltet alle Überlegungen und Tätigkeiten, die vor einer Mediation durchgeführt werden müssen. Es sind vorbereitende Maßnahmen, die der Mediator vorab mit allen beteiligten Akteuren klärt. Dazu gehören beispielsweise die Kontaktaufnahmen zu den Streitenden oder der Aufbau und die praxisbezogene Planung des Mediationsverfahrens. In dieser Phase muss geklärt werden, ob eine Mediation für den vorliegenden Konflikt sinnvoll erscheint oder ob eine andere Form der Konfliktbearbeitung gefunden werden muss (vgl. Faller, Kerntke, Wackmann 2009: 130).

Phase 1: Einleitung

In dieser Phase wird die Grundlage des weiteren Mediationsverlaufs gelegt. Der Mediator stellt sich selbst, seine Rolle, sowie seine Aufgaben im Mediationsverfahren vor. Er ist dafür verantwortlich, eine gute Atmosphäre herzustellen und allgemeine Grundregeln, die innerhalb des Streitschlichtungsverfahrens gelten, weiterzugeben. Die Einleitung beinhaltet ebenfalls eine kurze Darstellung des Mediators, was er über den vorliegenden Streit weiß, damit alle Beteiligten eine gleiche Grundlage besitzen. Im Anschluss können Erwartungen oder Befürchtungen von den Konfliktgruppen benannt werden, beziehungsweise offene Fragen zum Ablauf gestellt werden (vgl. Faller, Kerntke, Wackmann 2009: 133).

Phase 2: Sichtweise der einzelnen Streitenden

In diesem Abschnitt werden die Konfliktausträger einzeln gebeten die Problemlage aus ihrer Sicht darzustellen. Es beginnt je nach Absprache oftmals diejenige Partei ihre Perspektive zu erzählen, die dem Mediator den Streit angezeigt hat. Nachdem die Streitenden einzeln und ohne Unterbrechung von der anderen Partei ihre Wahrnehmung des Vorfalls geschildert haben, versucht der Mediator die wichtigen Inhalte mit Hilfe von speziellen Techniken (siehe Abschnitt 3.2) widerzuspiegeln. Damit versucht er herauszufinden, ob er den Sachverhalt vollständig erfasst hat (vgl. Richter 2005: 78).

Phase 3: Konflikterhellung

Die Konflikterhellung ist der Kern des Mediationsverfahrens. Nachdem die streitenden Parteien ihre Sicht auf die Problemsituation geschildert haben und die ersten Verständigungen abgeschlossen sind, kommt die Erhellung des Konflikts. Hierbei werden die Konflikthintergründe näher betrachtet. Jede betroffene Partei wird aufgefordert ihre Interessen, Bedürfnisse, Gefühle sowie Wünsche und Ziele im Zusammenhang mit der Konfliktsituation zu thematisieren. Der Mediator versucht mit Hilfe von speziellen Gesprächstechniken einen Perspektivwechsel bei der Parteien zu erzeugen. Er spiegelt die Gesprächsinhalte immer wieder zurück und versucht die Streitenden zu motivieren, die Gefühle aller beteiligten Akteure nachzuvollziehen und das gemeinsame Gespräch zu suchen (vgl. Richter 2005: 78).

Phase 4: Problemlösung

Ausschlaggebend für einen erfolgreichen Konfliktausgang ist die Frage, ob es den beteiligten Akteuren in der Phase der Konflikterhellung gelungen ist, einen Perspektivwechsel zu vollziehen und eine gewisse Anerkennung für die andere Seite zu entwickeln. Erst dann kann der Mediator mögliche Vorschläge für die Lösung des Konfliktes fokussieren. Die verschiedenen Ansätze werden erfasst und auf ihre Realisierbarkeit und Verträglichkeit geprüft. Oft lassen sich nicht für alle Themengebiete sofort zufriedenstellende Lösungen finden. Die Parteien sollten sich auf eine Reihenfolge der zu bearbeitenden Konflikte einigen. Falls es weitere wichtige Themen gibt, können diese zu einem späteren Zeitpunkt erneut behandelt werden (vgl. Richter 2005: 78). Es gilt der Grundsatz: „Je mehr man sich bemüht, das Anliegen der Gegenseite zu berücksichtigen, desto eher kann man auch seine Anliegen voll zur Geltung bringen und Entgegenkommen erwarten“ (Faller, Kerntke, Wackmann 2009: 141). Eine Ideallösung, die das Mediationsverfahren anstrebt ist eine Win-Win – Strategie beziehungsweise Lösung. Diese Lösung zielt auf die Anerkennung der Interessenlagen der Streitenden ab, so dass alle Beteiligten einen bestmöglichen Gewinn aus dem Schritt der Mediation haben und es zu keinem unbrauchbaren Mittelweg kommt. Um dieses Ziel zu erreichen muss stetig der Dialog zwischen den Parteien gesucht und gefunden werden, so dass Interessen, Anliegen, Bedürfnisse sowie befürchtete Hindernisse aller Streitenden herausgearbeitet werden können. Mit Hilfe dieser Herausarbeitung kann eine zufriedenstellende Konfliktlösung für alle am Prozess beteiligten Akteure auch für ein zukünftiges Miteinander erreicht werden (vgl. Bilek, Sator, Michal-Miska, (o.J.): 18).

Phase 5: Vereinbarung

Die Vereinbarung wird schriftlich festgehalten und regelt alle Details, die für eine dauerhafte Verständigung notwendig sind. Der Vertrag beziehungsweise das im schulischen Kontext häufig genutzte Einigungsformular enthält dabei keine allgemeingültigen Vorsatzerklärungen, sondern genau formulierte Einigungen. Dabei prüfen beide Parteien die Inhalte auf Richtigkeit, bei gegenseitigem Einvernehmen wird im Anschluss der Vertrag unterschrieben (vgl. Faller, Kerntke, Wackmann 2009: 143).

Umsetzung

In der Phase der Vereinbarung kann ein Treffen zu einem späteren Zeitpunkt zwischen allen beteiligten Akteuren vereinbart werden, um die Nachhaltigkeit der Vereinbarungen zu überprüfen. Gegebenenfalls werden Korrekturen vorgenommen oder neue Verhandlungen aufgenommen (vgl. Faller, Kerntke, Wackmann2009: 145).

Da bei jedem Mediationsverfahren andere Voraussetzungen vorliegen, variiert das Mediationssetting und der Mediationsverlauf. Die Phasenabläufe sind daher für Lern- und Trainingszwecke vorteilhaft, um bei komplexen Konfliktsituationen den Überblick zu behalten. Für Schüler, die an einer Mediationsausbildung teilnehmen, ist der geregelte Ablauf einer Mediation sinnvoll und wird dementsprechend in Schlichtungsgesprächen als Basiskonzept angewandt. Es kann vorkommen, dass der Mediator in der Phase der Problemlösung feststellt, dass noch nicht alle Konflikte ausreichend geklärt sind. Der Mediator kann ja nach Situation in eine vorhergehende Phase, die scheinbar schon abgeschlossen war, erneut zurückkehren, um offene Problemstellungen zu klären.

2.5.2 Auswirkungen von Schulmediation

Durch eine Implementierung von Mediationsverfahrensprogrammen im schulischen Raum werden schwierige, konfliktreiche Auseinandersetzungen zwischen Schülern, Schülern und Lehrern oder anderen Konfliktparteien nicht plötzlich nachlassen oder gar verschwinden. Mit dem Ziel einer gewaltfreien konstruktiven Konfliktbearbeitung sind jedoch qualitativ andere Umgangsformen im Kontext Schule zu erwarten.

Dementsprechend ergeben sich folgende Chancen bei einer Implementierung von Streitschlichtung beziehungsweise Schulmediation:

- Die traditionellen Konfliktlösungsmethoden innerhalb der Schule werden durch das Mediationsverfahren zum Teil abgelöst. Die konstruktive Konfliktbearbeitung stellt einen zentralen Aspekt im Kontext Schule dar, dadurch kann es zu einer einheitlichen Konfliktkultur kommen(vgl. IQSH 2004: 11).
- Das soziale Klima wird durch das transparente Konfliktbearbeitungsverfahren gefördert.
- Mit Hilfe einer Streitschlichterausbildung lernen die Schüler in Konfliktsituationen besser umzugehen, sowie Verantwortung zu übernehmen. Dabei erlernen sie Wege einer aggressions- und gewaltfreien Konfliktbearbeitung.
- Mediation ist ein weiteres Element, welches zur sozialen Kompetenzentwicklung bei Schülern beitragen kann.
- Pädagogen können im Konfliktfall auf das Verfahren als alternatives Konfliktlösungssystem zurückgreifen.
- Eine Implementierung kann der Schule zu neuen Kommunikations- und Interaktionswegen helfen.
- Ausgebildete Schüler erweitern ihre persönlichen sozialen Kompetenzen auf die internen und außerschulischen Bereiche. Sie lernen in der Rolle des Mediators unter anderem im Verfahren unparteiisch neutral zu sein, sowie den Umgang mit der Prozessverantwortung.

2.5.2 Auswirkungen von Schulmediation

- Lehrer werden durch eine Weiterleitung von Fällen entlastet, da die Schüler Problemsituationen eigenverantwortlich mit den Mediatoren klären.
- Auswirkungen können sich ebenfalls im Schulalltag zeigen. Da Lehrer nicht mehr allein für erzieherische Tätigkeiten zuständig sind, kann sich der Umgang auf allen Ebenen stressfreier gestalten.
- Durch Arbeitsgruppen und Prozessanalysen kann sich zudem auch das Lehrerkollegium weiterentwickeln (vgl. IQSH 2004: 11).
- Streitschlichter können Lehrer und Schulleitung bei Schülerstreitigkeiten unterstützen und entlasten und somit zu einem positiven Effekt im Bereich Unterricht, Klassenklima und Schulkultur beitragen (vgl. IFB (o.J.): 14).

Eine positive Wirkung, die von einer Einführung von Streitschlichtern ausgeht, ist, dass nicht nur die am Prozess beteiligten Personen ihren Konflikt friedlicher austragen und einen Vereinbarungsgewinn erzielen, sondern es kann auch die Schule in ihrer Gesamtheit von dem kommunikativen Umgang der Streitenden profitieren. Die aufgeführten Chancen entstehen dann, wenn alle schulischen Akteure das Verfahren und die Ziele der Mediation erfasst haben und über die Implementierung des Mediationsverfahrens informiert und aktiv beteiligt wurden. Durch die gute Vorbereitung einer Implementierung kann Streitschlichtung eine positive Wirkung auf den schulischen Konfliktumgang haben. Es sind viele kleine und große Schritte für eine positive Umsetzung des Streitschlichterprogramms nötig, dennoch gibt es Chancen für einen Wandel der Konfliktkultur an Schulen (vgl. IFB (o.J.): 14).

2.5.3 Grenzen von Schulmediation

Eine Implementierung des Programms ist nicht immer einfach und problemlos. Die im oberen Abschnitt aufgeführten Chancen werden von Grenzen begleitet, die schon vor der Implementierung existierten oder mit dem Programm entstehen. Dabei können auf allen schulischen Ebenen Aufgaben, die zu Belastungen werden können, auftreten, die mit Überforderungen von Personen, allgemeinen Hindernissen im Rollenverständnis oder mit schulischen Faktoren zusammenhängen. So tritt beispielsweise ein neues Rollenverständnis bei Schülern und Lehrern ein. Schüler können sozusagen einerseits die Rolle des Schülers ausfüllen, andererseits sind sie Schülerstreitschlichter, dabei üben sie eine verantwortungsbewusstere Rolle aus. Desweiteren werden Aufgaben, die der Lehrer in seiner klassischen Rolle innehat einem Schüler übertragen. So sollte der Lehrer die Bereitschaft zeigen, einen Teil der Verantwortung an die Schülerstreitschlichter und die streitenden Konfliktparteien abzugeben (vgl. ebd.: 13).

Folgende Grenzen der Schulmediation wurden in Schulen festgestellt:

- Das Mediationsverfahren basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Das heißt, dass nicht alle Schüler die Streitschlichtung als die für ihren Fall geeignete Methode zur Konfliktbearbeitung sehen. Die Gründe der ablehnenden Haltung sind vielschichtig. Ein Grund könnten Befürchtungen hinsichtlich eines entstehenden Nachteils sein oder Angst vor der anderen Konfliktpartei.
- Der Prozess der Streitschlichtung richtet sich an die beteiligten Schüler. Durch den entstandenen Konflikt wird der anderen Konfliktpartei misstraut, daher kann sich der Schüler keine friedliche, gewinnbringende Lösung für alle Beteiligten von Schüler zu Schüler vorstellen. Die Konfliktparteien können sich nur eine Klärung mit einer Autoritätsperson vorstellen. Diese Konstellation kann fallspezifisch als sinnvoll erscheinen. Der Nachteil einer streitschlichtenden Autoritätsperson kann sein, dass die Schüler ihre Konfliktverantwortung abgeben und weniger aus der Situation lernen (vgl. Kaeding, Siebel, Lünse 2005: 17).

- Das Mediationsprojekt ist nicht für alle Konfliktarten geeignet. Erwachsene sollten bei der Konfliktvermittlung darauf achten, um welche Konfliktschwere es sich handelt. Innerhalb der Ausbildung lernen die Streitschlichter die Konflikte kennen, die medierbar sind und welche sie an Erwachsene weitervermitteln sollten.
- Die Schülerstreitschlichtung unterstützt die Schüler in ihren Konflikten. Falls es Schwierigkeiten auf anderen Ebenen gibt, so stehen andere Ansprechpartner im schulischen Kontext zur Verfügung (vgl. Kaeding, Siebel, Lünse 2005: 17).
- Im Prozess selbst können Grenzen entstehen. Eine nicht steuerbare Prozessdynamik kann dadurch eine Mediation erschweren, sogar undurchführbar machen. Beispiel dafür können ein zu großes Machtgefälle, tiefe emotionale Verletzungen, hohes Streitpotential, keine Kooperationsbereitschaft oder ein vorzeitiger Abbruch sein.
- Nach der Einführung von Streitschlichtung können auf unterschiedlichen Ebenen Grenzen auftreten. Beispielsweise kann Schulmediation auf offene oder versteckte Ablehnung bei Schülern und Lehrern stoßen und Mediationsbemühungen verweigert oder nicht unterstützt werden (vgl. Bilek, Sator, Michal-Miska (o.J.): 13).

Die Chancen und Grenzen zeigen, dass Schule sich vor einer Einführung des Programmes vor Augen führen muss, ob dieses Konfliktbearbeitungsprogramm der richtige Ansatz für die betreffende Schule ist. Schulmediation kann eine positive Wirkung auf viele schulische Bereiche erzielen. Es ist ein Verfahren, was einen gewaltfreieren Umgang von Schüler zu Schüler bewirken kann. Dennoch müssen Schulleitung und Klassen- sowie Fachlehrer über das Programm informiert sein, integriert werden und von einem gewinnbringenden Effekt überzeugt sein.

2.6 Konzeptansatz „Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit“

Im nachfolgenden Teil wird eine kurze Beschreibung eines möglichen Schulmediationskonzeptes dargestellt, um einen Einblick in ein durchführbares Ausbildungskonzept zu bekommen. Diemut Hauk beschreibt 2000 das Konzept der „Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit“ (Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 64) mit der Orientierung einer Schulmediationsausbildung an Eltern und Lehrer. Dabei schließt er eine Vernetzung mit anderen Institutionen nicht aus.

Das Ausbildungskonzept richtet sich vorerst an interessierte Lehrer und Eltern. Die sich für die Mediationsausbildung bereiterklärenden Personen absolvieren zuerst ein Trainingsprogramm, das von einem externen Mediator durchgeführt wird. Die dazugehörige Praxis- und Fallerfahrung erhalten die ausgebildeten Eltern und Lehrer innerhalb der schulischen Einrichtung, denn die Mediation wird vorerst ausschließlich von ihnen angeleitet und durchgeführt. Der nächste Schritt sieht die weitere Bekanntmachung von Streitschlichtung vor. Mit Hilfe eines im Rahmen der Schule angebotenen AG-Angebots werden Aufgaben und Funktion der Streitschlichtung an interessierte Schüler weitervermittelt. Ziel der AG ist es, weitere Gruppen von Schülerstreitschlichtern auszubilden und eine Schülerstreitschlichtung anzubieten.

Das Konzept sieht vor, dass auf mehreren Ebenen, wie zum Beispiel auf der Eltern–Lehrer Ebene oder der Schüler–Schüler Ebene, bei Konfliktfällen eine konstruktive Konfliktbearbeitung stattfinden kann (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 64).

Hauk wirkt mit dem Streitschlichterkonzept auf unterschiedlichen Ebenen, dadurch lassen sich zwei verschiedenen Ziele ableiten. Einerseits arbeitet die Streitschlichtung auf der Beziehungsebene, die eine Kommunikationsfähigkeit der streitenden Parteien wieder herstellen soll. Desweiteren wird eine Unterstützung bei der Konflikterhellung angeboten. Dabei wird auf die Eigeninitiative und Selbstständigkeit der Streitenden gebaut. Ein positiver Effekt im Prozess ist, dass die Eigenverantwortung aller Beteiligten gestärkt wird. Hauk beschreibt dieses Ziel als sogenanntes Nahziel. Andererseits zielt die Streitschlichtung auf eine für alle beteiligten Parteien tragfähige Lösung und Vereinbarung ab. Die inhaltlichen Festlegungen sind

im Schulkontext gewinnbringende Faktoren, die zu Entlastung von Lehrern und Schulleitung führen können.

Hauk sieht die „Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit“ als ein weiteres wichtiges Element, was den schulischen Ansatz des sozialen Lernens erweitert. Dabei werden Schulleiter, Lehrer und Eltern aufgefordert die Kinder und Jugendlichen, die die Streitschlichtung besuchen und im Verfahren einen gemeinsamen lösungsorientierten Ansatz ausarbeiten, vor eventuellen vorschnellen Sanktionen zu bewahren und die gemeinsam entwickelten Streitschlichtungsvereinbarungen abzuwarten. Desweiteren werden Lehrer aufgefordert, das angebotene Streitschlichterprogramm zu unterstützen, indem sie den Konfliktparteien die Möglichkeit einer Mediation aufzeigen und die Streitschlichtung weiterempfehlen. Dadurch kommen die Streitschlichter zu Fällen und die streitenden Parteien können ihren Konflikt gemeinsam, zielorientiert und in Ruhe klären (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 65ff.).

Die Mediationsausbildung innerhalb einer AG ist nach Hauk für etwa acht bis fünfzehn Schüler ausgelegt und umfasst etwa zwanzig Unterrichtsstunden. Diese werden von zwei bis drei Ausbildern anhand eines Ablaufplans systematisch durchgeführt. Eine wichtige Grundlage für die Streitschlichtung ist das Erlernen der Wirkung des Perspektivwechsels. Diese wird mit Hilfe von Übungseinheiten zum Thema Konfliktverständnis-Training und dem Erlernen von Basistechniken eingeübt. Im Training der Mediationstechniken werden die fünf Phasen des Mediationsverlaufs mit Hilfe von Rollenspielen erprobt und trainiert.

Dabei sind die Phasen (siehe Kapitel 2.4) unterteilt in:

- I. Einleitungsphase, mit der Vorstellung des Ablaufs
- II. Gegenseitige Standpunkte hören und erfassen
- III. Hintergründe und persönliche Bedeutung des Konflikts entdecken
- IV. Suche nach zukünftigen Lösungen, anhand eines Perspektivwechsels
- V. Wiedergutmachung und Übereinkunft, mit vertraglicher Festhaltung (vgl. Canori-Stähelin, Schwendener 2006: 68)

Die Trainingseinheiten innerhalb der Streitschlichterausbildung greifen kontinuierlich auf das Phasensystem zurück. Dieses bildet die Grundlage für einen Mediationsablauf und dient zur präzisen Umsetzung im Mediationsverfahren.

Eine Implementierung des Programms im Schulalltag ist nur dann sinnvoll, wenn die Mehrheit des Lehrerkollegiums die Schulmediation befürwortet. Dabei geht Hauk von einer Projektgruppe bestehend aus Eltern, Lehrern gegebenenfalls externen Mediatoren aus, die sich in regelmäßigen Abständen für die Auswertung und Weiterentwicklung des Streitschlichterprogramms an der Schule trifft.

Das „Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit“ – Konzept „zielt auf eine mit geringem Aufwand verbundene Umsetzung an Schulen ab und ist für die Behandlung von Konflikten im mikrosozialem Raum durch kurative Interventionen gedacht“ (ebd.: 72). Hauk greift in diesem Schulmediationskonzept auf ein Basis-Trainingsprogramm zurück, welches sich sehr gut in den Schulalltag einfügen lässt. Vorteil dieses Programmes ist, dass auch jüngere Schüler mitbeteiligt werden können, sodass ein zeitiger Lernerfolg des Perspektivwechsels und des „Sich-in-den-Anderen-hineinversetzen“ angestrebt wird. Ein Nachteil, der sich aus dem Programm ergeben kann, ist der finanzielle Rahmen. Nur durch Fördermittel, beziehungsweise Eigenmittel, kann eine Ausbildung von Eltern und Lehrern durchgeführt werden. Wenn keine finanziellen Ressourcen erschlossen werden können, ist eine Implementierung des Programms schwieriger realisierbar.

2.7 Fazit

Wenn man Mediation und Schule getrennt betrachtet, so besitzen beide Systeme unterschiedlichen Handlungsstrategien, bei denen abweichende Prinzipien und Regeln im Vordergrund stehen.

Mediation baut unter anderem auf die Grundhaltungen von Bereitwilligkeit und Motivation der Streitenden. Sie sollen Auseinandersetzung gemeinsam klären sowie Konfliktlösungsstrategien besprechen, diskutieren und entwickeln. Dabei liegt das Interesse beider Konfliktparteien vor, den Konflikt friedlich, und gewinnbringend für alle Beteiligten zu beenden. Insgesamt wird nach dem Mediationsverfahren eine konfliktfreiende Handlungsstrategie bei erneuten Interessensunterschieden erarbeitet, beziehungsweise angestrebt.

Schule hat eine andere Handlungsstrategie, mit folgenden Eigenschaften: Die Schulpflicht verpflichtet Schüler. Sie müssen eine schulische Einrichtung für einen bestimmten Zeitraum besuchen. Desweiteren existiert eine hierarchische Struktur zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Schüler werden auf ihre schulischen Leistungen benotet und mit anderen verglichen. Sie müssen sich den vorliegenden Strukturen unterordnen, unter diesen Voraussetzungen entwickeln nur wenig Schüler im schulischen Rahmen Eigeninitiative (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 30).

Insgesamt hat Schule drei grundlegende Funktionen:

1. Reproduktionsfunktion:

Beinhaltet die Grundlage, dass die Schule eine Abbildung und Fortentwicklung der Gesellschaft entwickelt und schafft. Diese Aufgabe gelingt mit Hilfe von klassischen Methoden, indem sie Lehrstoff vermitteln und erzieherisch tätig werden. Eine weitere traditionelle Methode ist, indem sie lehren und lernen lassen, damit die Kinder und Jugendlichen die Handlungsweisen der gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse erfassen und verinnerlichen können(vgl. Meyer 1997: 24).

2. Humanfunktion:

Dabei stellt Schule einen Lebensort bedeutet für alle schulischen Akteure dar. „Schule [muss] zu einem Lern- und Lebensort werden, in dem das Recht auf Gleichheit der Lebenschancen ebenso wie das Recht auf Unterscheidung und Herausbildung der je einmaligen Persönlichkeit eingelöst werden kann“ (Meyer 1997: 24).

3. Bildungsfunktion:

Hierbei handelt es sich um die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Schule zu mündigen und selbstständigen Persönlichkeiten (vgl. ebd.: 25 f.).

Wenn eine Schule Mediation in ihr Schulprogramm implementieren möchte, dann treffen unterschiedliche Methodenansätze aufeinander. Das System Schule muss sich für eine erfolgreiche Implementierung mit der methodischen Grundhaltung des Mediationssystems auseinandersetzen, um eine erfolgreiche Einführung und ein Bestehen des konstruktiven Konfliktlösungsprogramms zu gewährleisten (vgl. Falk, Heintel, Krainz 2005: 30).

Für die Schulpraxis ist es im Vorfeld wichtig, klare Regeln zu formulieren, die für die Lehrer sowie Schüler verbindlich und transparent sind. Die Einführung von Schulmediation besitzt die Chance, dass die gegebenen schulischen Konflikte reflektiert und konstruktiv bearbeitet werden können. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass schulische Akteure Beteiligung sowie Transparenz erfahren, so dass im Fall eines Konflikts der Umgang sowie die einzelnen Handlungsschritte des Verfahrens bekannt sind. Dabei sollte abgewogen werden, welche Konflikte für die Mediation geeignet sind und wie mit anderen Konflikten verfahren werden soll.

In der Alltagspraxis zwischen Schule und Mediation werden Absprachen von Nöten sein. Lehrer erfahren nach einer Mediationsimplementierung, dass sie sich von dem über die Jahre entwickelten Selbstverständnis trennen müssen, für alle im schulischen Raum auftretenden Konflikte zuständig zu sein. Es muss geklärt werden, in welchen Situationen Lehrer die Konfliktverantwortung an Streitschlichter abgeben sollen. Das heißt, es sollte eine Klarheit über die Rollen der einzelnen schulischen Beteiligten erlangt werden (vgl. Kaeding 2005: 38 ff.).

2.7 Fazit

Die oben genannten Grundfunktionen von Schule könnten mit Hilfe von Schulmediation gestärkt werden. Persönliches Engagement, Entwicklungen hin zu mehr Selbständigkeit von Schülern kann durch Einbindung in solch ein Programm erfolgen. Dementsprechend kann sich Schule als Lern- und Lebensort und die dazugehörige Schulkultur weiterentwickeln. Eine positive Entwicklung des schulischen Raums mit Hilfe von Mediation liegt in der Veränderung der Eigenverantwortung des Schülers. Lehrer vertrauen auf soziale Kompetenzen der Schüler und übertragen ihnen Verantwortung und schenken ihnen Vertrauen. Da Konflikte zwischen Schülern teilweise im Verborgenen anfangen und Lehrer die problemzentrierte Auseinandersetzung oftmals später als Mitschüler bemerken, kann ein präventives Eingreifen auf Schülerebene einer Eskalation vorbeugen.

3. Forschung

Im folgenden Kapitel werden die Entwicklung des Themas und der dazugehörige Forschungsverlauf näher beschrieben. Das heißt, Vorgehensweisen, die hin zu einer genaueren Darstellung des Masterarbeitsthemas führen sollen, sind aufzuzeigen.

Mit Hilfe der schrittweisen Erläuterung des Forschungsverlaufs erfolgt dann die kurze Darstellung der gewählten Untersuchungsmethode für die zu analysierende Forschungsfrage und die Begründung der Wahl der angewandten Methode.

Desweiteren werden in diesem Kapitel der Zugang zu den Interviewten, die allgemeine Datenerhebung, sowie die Reichweite der Dateninterpretation näher beleuchtet.

3.1 Forschungsverlauf

Mit Hilfe einer Themensammlung wurden verschiedene Perspektiven und Fragestellungen zur Wirkungsweise von Mediation auf Schüler an Schulen bei Konflikten entwickelt. Der entstandene Fragenkatalog wurde anschließend unter Einbeziehung der betreuenden Professorin diskutiert und differenziert betrachtet. Anschließend erfolgte die Aufschlüsselung der Erkenntnisinteressen, das heißt, der zu Grunde liegenden praktischen Interessen der Masterarbeit. Diese Erkenntnisinteressen wurden gebündelt und in verschiedene Untersuchungsschwerpunkte und Zielstellungen unterteilt. Nach der Eingrenzung auf das Themengebiet der Mediation im Kontext Schule fand eine feinere Auswahl der unterschiedlichen Themen- und Erkenntnisinteressen statt, was zu einer Präzisierung des Forschungsschwerpunktshin zum Thema „Auswirkungen von Schulmediation auf den Schulalltag aus Perspektive von Schulleitung, Lehrer und Schüler am Beispiel einer Mittelschule“ führte.

Im weiteren Verlauf befasste man sich mit der Frage der konkreten methodischen Operation. Dementsprechend wurden Überlegungen im Hinblick auf die fundierten und zielorientierten Untersuchungsinstrumente für die Erhebung des Forschungsgegenstandes angestellt, um eine Auseinandersetzung mit den Auswirkungen von Schulmediation auf den Schulalltag nachvollziehbar, begründbar und folglich

sichtbar zu machen. Die Voraussetzungen der passenden Methodenwahl wurden von der Überlegung mitbestimmt, ob die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes in einem qualitativen oder quantitativen Rahmen erforscht werden sollte.

Die Unterscheidung der quantitativen und qualitativen Sozialforschung zeigt:

In der quantitativen Sozialforschung hat man oftmals eine große Untersuchungsgruppe. Die erhobenen Daten werden mit standardisierten Untersuchungsinstrumenten, beispielsweise mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Die Datenauswertung erfolgt „mit statischen Verfahren [...], wobei es vor allem um die Ermittlung aggregierter Durchschnittswerte und die Darstellung von Zusammenhängen geht, die generalisierte Aussagen zulassen“ (Seipel, Rieker 2003: 13).

Die qualitative Sozialforschung hingegen fokussiert „die Entdeckung neuer theoretischer Konzepte“ (ebd.: 13). Es handelt sich oft um eine kleine Untersuchungsgruppe. Das Besondere hierbei ist, dass die Teilnehmer bewusst ausgewählt werden. Ein Instrument stellt beispielsweise ein qualitatives Interview dar. Es werden offene Fragen zu einer bestimmten Thematik erfragt, dabei hat die Standardisierung oder die Vergleichbarkeit zwischen den gegebenen Interviews keinen vorrangigen Stellenwert (vgl. ebd.: 13).

Das für die vorliegende Masterarbeit gewählte Erhebungsinstrument, welches aus der qualitativen Sozialforschung stammt, ist das leitfadengestützte Interview in Form eines Experteninterviews. Es wurde ausgesucht, weil die jeweiligen befragten Personen ihre Erfahrungen, die sie mit der Streitschlichtung, beziehungsweise Mediation gemacht haben, verbalisieren sollen. In der empirischen Sozialforschung wird das Experteninterview „insbesondere dazu genutzt, um spezifisches und konzentriertes Wissen ausgewählter Personen zu einem eingegrenzten Themenbereich abzufragen“ (Keplinger, Renate 2004: 37).

Nach Jochen Gläser und Grit Laudel kondensiert das Experteninterview qualifiziertes Wissen, „über das eigentlich jeder von uns verfügt. Es ist das Wissen über die sozialen Kontexte, in denen man agiert. [...] Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser, Laudel 2009: 11). Dabei verfügen die Interviewten über kontextabhängiges Expertenwissen zu dem zu erforschende Themengebiet. Das

Experteninterview ist ein spezielles Instrument, bei dem der Experte als Bindeglied genutzt wird, um einen spezifischen Sachverhalt zu erschließen. Die Interviewten sind dementsprechend nicht im eigentlichen Fokus der Untersuchung, sondern sie sind, beziehungsweise waren, Beteiligte des für die Untersuchung relevanten Prozesses. Das heißt, es werden „soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden“ (Gläser, Laudel 2009: 13). Die Interviewerin versucht sich in die Situation und die Perspektive ihres Interviewpartners hinein zu versetzen und nach den Schilderungen gegebenenfalls auf Irritationen fragend einzugehen.

Desweiteren haben die Experten oftmals eine besondere Position in den vorliegenden sozialen Zusammenhängen. Sie geben der Interviewerin mit ihrem besonderen Wissen einen Einblick in themenbezogene Gegebenheiten, Abläufe und Entwicklungen (ebd.: 12 ff.).

Bei der vorliegenden Untersuchung wird zusätzlich die Aufgabe, Funktion und Rolle des Interviewten im schulischen Kontext nicht außer Acht gelassen. Die ausgewählten Interviewteilnehmer sind dementsprechend Experten, die die jeweiligen Personenkreise mit der ihnen obliegenden schulischen Rolle vertreten.

Da die Experteninterviews die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit aufweisen sollten, wurde ein Interviewleitfaden konstruiert.

Der Interviewleitfaden ist eine Zusammenstellung derjenigen Themenschwerpunkte, die während des Interviews angesprochen werden sollen. Zweck des Leitfadens ist es, den Interviewten die Übersicht über das Thema zu garantieren und ihn davor zu bewahren, wichtige Bereiche auszulassen. Dabei bleibt die Vorgehensweise bei der Formulierung der Antwort dem Interviewpartner überlassen.

Der Interviewleitfaden ist der zentrale Gegenstand der Befragung. Die Entwicklung wurde angeregt, um einen detaillierten, auf die Forschungsfrage stützenden, Fragekatalog zu erstellen. Der Interviewleitfaden bildet einen Ablaufplan des Interviews und wird je nach persönlichem Kenntnisstand der befragten Teilnehmer beantwortet.

3.1 Forschungsverlauf

Die Struktur des Leitfadens beinhaltet Einstiegsfragen, die die Schule im Allgemeinen betrafen, sowie Fragen zu folgenden Kategorien:

- Allgemeine Fakten über die Mediation,
- Mediation an der Schule,
- Akzeptanz und Erwartungen, sowie
- Grenzen und Wirkungen von Streitschlichtung.

Diese explorative Untersuchungsform wurde gewählt, da einerseits die unterschiedlichen Blickwinkel auf das Schulerleben und die Erfahrungen mit Schulmediation herausgestellt werden sollten; andererseits, um Inhalte in Bezug auf das Auswertungsverfahren und die Gewinnung von Ergebnissen im Hinblick auf die Forschungsfrage zu fokussieren.

In Folge des entwickelten Leitfadens wurde ein Informationsblatt für die Interviewteilnehmer erstellt. Darin wurden die Masterarbeit und dessen Rahmung, sowie der allgemeine Umgang mit dem gewonnenen Material beschrieben. Zusätzlich kam es zur Formulierung einer Einwilligungserklärung, in der über das Vorgehen, sowie über die Anonymisierung und den Umgang mit dem Datenmaterial informiert wurde. Mit dem Einverständnis des Interviewten in Bezug auf die Rahmenbedingungen konnte das Interview anhand des entwickelten Leitfadens durchgeführt werden.

Dazu wurde eine Schule im städtischen Raum gefunden.

Nach telefonischen, sowie persönlichen Absprachen mit der Schulleitung wurden Interviewpartner von der Schulleitung vorgeschlagen und vorab richtungsweisend über das bevorstehende Interview informiert. Außerdem wurden zeitnahe Interviewtermine vereinbart. Diese fanden direkt im laufenden Schulbetrieb in der Einrichtung statt. Nach einer kurzen Übergangs- und Kennenlernphase mit den Interviewpartnern wurden dem Interviewer für den Zeitpunkt der Interviews ungenutzte Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt.

Zu Beginn der Interviews, in der Kennenlernphase, fanden kurze Ausführungen zum Thema, den Inhalten der Forschungsarbeit, sowie dem Umgang mit dem Interview, der Anonymisierung und dem Informationsblatt statt. Desweiteren wurden Motivation, Kontext und Rahmenbedingungen des Interviews aufgezeigt. Zusätzlich wurden die Interviewten auf die Möglichkeit eines Gesprächsabbruchs hingewiesen.

wiesen. Die Interviewteilnehmer bestätigten, dass die aufgenommenen Interviews transkribiert und Teile des Interviewmaterials für die Auswertung der Forschungsfrage in einer anonymisierten Form verwendet werden dürfen.

Nach den Interviews musste zunächst das gesammelte auditive Datenmaterial, in Form eines Interviewprotokolls, verschriftlicht werden. Vor der Transkription wurde entschieden, dass das auditive Datenmaterial hinsichtlich der Vollständigkeit komplett übernommen werden sollte. Dabei wurde das aufgenommene Material in Form eines Interviewprotokolls wörtlich transkribiert.

Als Auswertungsmethode zur Bearbeitung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Fokus dieses Erhebungsinstruments sind die Interviewtexte zu einzelnen Themenbereichen. Dabei werden die forschungsrelevanten Fakten aus Sicht der Interviewten untersucht und im Hinblick auf die gebildete Forschungsfrage analysiert. Die Auswertung des verschriftlichten Interviewmaterials mit Hilfe von qualitativer Interviewauswertung besteht darin, dass der Interviewtext satz- und äußerungsweise betrachtet wird. Dabei werden themenrelevante Daten mittels eines Randbegriffes festgehalten, um eine tatsächliche Textbedeutung unter der ausgewählten Forschungsfrage zu erfassen. Aus den notierten Begriffen werden im Anschluss Kategorien gebildet. Nach der Kategorisierung der Textstellen wurden die relevanten Textteile für die zu untersuchende Forschungsfrage deutlich. Durch das datenreduzierende Verfahren ist eine interviewtextübergreifende Vergleichbarkeit bei gleicher, beziehungsweise ähnlicher Kategorisierung möglich (vgl. Hussy 2008: 1ff.).

Nach der einzelnen Betrachtung der Interviews werden alle Interviews in Form eines Quervergleichs auf übereinstimmende, beziehungsweise unterschiedliche Wahrnehmungen der einzelnen Teilnehmer betrachtet und ausgewertet.

Die Bestimmung der Leitkategorien ergab sich zum einen aus den bestimmenden Themen der Interviews selbst und aus dem eigenen Anspruch heraus, die Rolle und Funktion von Schulmediation an dieser Schule reflektierend zu betrachten.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, ob Schulmediation Auswirkungen auf den Schulalltag hat, und wenn ja, welche, werden im nächsten Kapitel die Experteninterviews vorgestellt und an den Leitkategorien entlang ausgewertet.

3.2 Datenerhebung und Ausgangssituation

Der zentrale Untersuchungsgegenstand der Analyse ist die Wirksamkeit von Schulmediation im Schulalltag. Diese Wirksamkeit soll anhand folgender Interviewkriterien sichtbar werden:

- 1) Darstellung und Kenntnis über die Schulmediation an der Schule
- 2) Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation
- 3) Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess
- 4) Wahrnehmung von Grenzen und Wirkungen von Schulmediation

Die zu Befragenden haben einerseits die Rolle der Agierenden in der Mediationsausbildung und Streitschlichtung, andererseits die Rolle von Schulleitung oder Schüler der Schule.

Im Vorfeld war es unerlässlich, eine geeignete mediationserfahrene Schule zu finden, um eine Untersuchung des Forschungsgegenstandes durchzuführen.

Mit Hilfe der Empfehlung eines Schulmediatorkoordinators des Landkreises, konnten passende Schulen ermittelt werden, die das Programm der Schulmediation eingeführt hatten und damit arbeiteten. So standen Ansprechpartner zur Verfügung, die einen entsprechenden Erfahrungshintergrund für die Befragung hatten. Eine Grundvoraussetzung bildete die Offenheit und die Bereitschaft der schulischen Einrichtung.

Nach telefonischen Anfragen an zwei Mittelschulen, bezüglich einer vorhandenen Implementierung von Schulmediation im Schulprogramm und der Erläuterung des vorliegenden Forschungsauftrags, konnte jeweils ein Termin zu weiteren Absprachen mit der Schulleitung getroffen werden.

An der ersten Schule zeigte sich die Schulleitung interessiert, dennoch kam eine weitere Zusammenarbeit durch äußere schulische und projektbezogene Rahmenbedingungen nicht zustande. Diese Schule führte gerade ein Projekt mit einer anderen Hochschule durch; die Schüler waren betreffend Fragebögen und Interviews bereits gesättigt.

An der zweiten Schule zeigte sich die Schulleitung ebenfalls für das erläuterte Themengebiet der Schulmediation aufgeschlossen. Nach weiteren Absprachen

3.2 Datenerhebung und Ausgangssituation

sowie Rücksprachen, beispielsweise zur Anzahl der Interviewteilnehmer, konnte ein weiterer Termin für die bevorstehenden Interviews gefunden werden.

Die Herstellung des Kontakts zu den Befragten lag in der Verantwortlichkeit der Schulleitung. Diese hatte aufgrund ihrer schulischen Stellung und dem damit verbunden Überblick einen optimalen Zugang zu dem Personenkreis der zu befragenden Personengruppen, wie Mediationsausbilder, Schüler und Schulmediatoren. Bei den Teilnehmenden aus den oben genannten Gruppen spielte das Prinzip der Freiwilligkeit, Verfügbarkeit, weiterhin die Bereitschaft zur Mitarbeit eine entscheidende Rolle.

Dabei wurde jedoch nur eine Interviewpartnerin, die Lehrerin, auf das Kommen des Interviewers vorbereitet. So waren die befragten Schüler für ein Interview zum Thema Schulmediation sehr offen, dennoch fehlte ihnen im Vorfeld die Zeit, sich über die bevorstehende befragte Thematik Gedanken zu machen.

3.3 Reichweite der Dateninterpretation

Innerhalb der Interviews können Schwierigkeiten auftreten, die zu Fehlinterpretationen des Datenmaterials führen können. Die im Folgenden aufgeführten Probleme können vor und während der Interview-Situation entstehen:

- Der Interviewkontakt wird durch Dritte organisiert, dadurch ist ein Kennenlernen außerhalb des Interviews nicht möglich. Der Interviewer muss sich auf die Organisation von den Teilnehmern und Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten, sowie Interviewzeit, verlassen (vgl. Schnell, Hill, Esser 2008: 355).
- Eine Vertrauensbasis der Interviewten gegenüber dem Interviewer kann nicht oder nur mangelhaft hergestellt werden.
- Eine positive Darstellung und Präsentation der Schule nach außen wird seitens der Interviewten angestrebt (vgl. ebd.: 355).

Eine persönliche Vorstellung der Interviewerin erweist sich als sinnvoll, um eine Vertrauensbasis aufzubauen. Desweiteren sollte eine Erläuterung des Forschungsvorhabens vorbereitet und vorgestellt werden. Die Veranschaulichung des

Eigeninteresses am Themen- und Forschungsgebiet kann eine intensivere Mitarbeit der Interviewpartner bewirken. Die Erläuterungen eröffneten Gesprächschancen, da die Interviewten das Eigeninteresse der Interviewerin erfahren und ihren persönlichen Erfahrungsschatz zur Schulmediation mit einbringen konnten.

Eine weitere Problematik, die zu Fehlinterpretationen führen kann, ist das Gefühl der „sozialen Erwünschtheit“ (Schnell, Hill, Esser 2008: 355) bei den Interviewpartnern. Hiermit ist die Möglichkeit gemeint, dass die Interviewten auf die gestellten Fragen nicht die persönlich zutreffende Meinung schildern, sondern die Meinung äußert, die nach Auffassung der interviewten Person die erwünschte Beantwortung sein könnte (vgl. ebd.: 355f.).

Bei dieser Problematik wird ein Unterschied zwischen einer qualitativen und quantitativen Untersuchungsform sichtbar. Während in quantitativen Untersuchungsmethoden die absolute Anonymität der Untersuchungsteilnehmer gewährleistet wird, kann diese innerhalb eines qualitativen Interviews, auf Grund einführender Worte und Gedanken zur Forschungsfrage, nicht durchgängig garantiert werden. Denn durch die Erläuterungen wird die gemeinsame Nähe zum befragten Themengebiet gezeigt, somit kann ein Gefühl der sozialen Erwünschtheit erzeugt werden. Andererseits ist die Interviewerin von der Mitarbeit der Teilnehmer abhängig, somit wird sie versuchen, eine gewinnbringende Vertrauensbasis aufzubauen und zu erhalten. Trotzdem soll eine Wahrung einer Forschungsdistanz gegeben sein, um die Forschungsinhalte nicht zu verzerren. Diese wird hergestellt, wenn die Interviewerin ihre eigene Meinung, auch Vorannahmen zum Sachverhalt, konsequent zurückstellt.

Eine weitere nicht unbeträchtliche Gefahr besteht in der Auswertung des gesammelten Datenmaterials im Hinblick auf Fehlinterpretationen der Ergebnisse. In dieser Arbeit wird versucht, die Perspektiven der einzelnen Interviewteilnehmer auszuwerten und Bezüge zur Wirkung von Schulmediation an dieser Schule herzustellen.

4. Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden im laufenden Schulbetrieb von den einzelnen Teilnehmern in einer Freistunde beziehungsweise nach dem Unterricht gegeben. Dabei berichteten insgesamt sieben Personen von ihren persönlichen Schulmediationserfahrungen in vier Interviews. Die Dauer der Interviews betrug zwischen elf und vierundzwanzig Minuten.

Die Schulmediationsausbilderin war die einzige Teilnehmerin, die das Interview mit der Interviewerin allein geführt hat. Alle anderen Interviews wurden auf Wunsch von den beteiligten Personen zusammen geführt. Dabei blieben jedoch die unterschiedlichen Rollenträger wie Schulleitung, Schulmediatoren und Schüler unter sich.

Um einen Überblick zu erhalten, soll zuerst die „Bergschule“ und ihr Angebot vorgestellt werden.

Im nächsten Schritt werden die Interviews anhand von vier Kategorien ausgewertet, um eine einheitlichere Auswertung vornehmen zu können. Es handelt sich um folgende, für die Forschungsschwerpunkt, welcher sich mit den Auswirkungen von Schulmediation auf den Schulalltag befasst, relevant erscheinende Kategorien:

- 1) Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt an der Schule
- 2) Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation
- 3) Persönliche Rolle im Schulmediationsprozess
- 4) Wahrnehmung von Grenzen und Wirkungen von Schulmediation

Anhand des vorhandenen Datenmaterials werden die einzelnen Interviews nach den festgelegten Kategorien untersucht. Das Auswertungsinstrument ist dabei die qualitative Inhaltsanalyse (siehe 3.1). Die Textstellen werden je nach Kategorie zusammengefasst und zitiert. Dabei steht die Analyse des Textes, mit Hauptaugenmerk auf die Aussagen der einzelnen Teilnehmer, im Mittelpunkt.

Die transkribierten Interviews sind in Form eines Interviewprotokolls in der chronologischen Auswertungsreihenfolge im Anhang auffindbar. Es wurde darauf geachtet, alle Bezeichnungen, also beispielsweise Namen und Orte, welche auf die entsprechende Schule und Personen verweisen, zu anonymisieren.

4.1 Die Bergschule, eine Kurzbeschreibung der Einrichtung

Die ausgewählte Schule, in der die Interviews statt fanden, wurde 1952 eröffnet und erfasst im Jahr 2010 etwa 245 Schüler. Diese werden von 22 Lehrern unterrichtet (vgl. Interview Schulleitung 2010: 1).

Die Bergschule ist eine Ganztagsschule in gebundener Form im städtischen Raum. Gebundene Ganztagsschulen sind Schulen, bei denen ausgeschriebene Angebote der Schule für alle Schüler verbindlich sind. Dabei dürfen die Schüler nach ihren Interessen mehrere Angebote wählen. Das bedeutet, die Schüler schreiben sich am Anfang des Schuljahres zu mindestens einem zur Verfügung stehenden Ganztagsangebot ein. Sie verpflichten sich an wenigstens drei Tagen in der Schulwoche für mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen schulischen Angeboten teilzunehmen. Eines der Angebote ist dabei die Mediationsausbildung für alle interessierten Schüler.

Man geht davon aus, dass es im Zusammenhang mit einer gebundenen Ganztagsschule zu einer Neustrukturierung in unterschiedlichen Bereichen kommen kann. So kann es beispielsweise zu einer veränderten Leistungsbereitschaft oder einer weiterentwickelten Lernkultur kommen (vgl. Höhmann (o.J.): 1). Durch die Umstrukturierung der Schule auf eine gebundene Ganztagschule werden schulische Tagesabläufe verändert. So sieht die Bergschule einen offenen Beginn und ein offenes Ende eines Wochenschultags vor. Die Schule arbeitet auf Lernziele hin, anstatt kurzfristige Hausaufgaben zu erteilen. Sie ist so organisiert, dass es zu keinem oder nur geringem Unterrichtsausfall kommt. Es gibt Teamstunden, Arbeitsgemeinschaften und unterrichtsergänzende Projekte, wie Schülerpatenschaften zwischen höheren und niedrigeren Klassenstufen.

Die Bergschule verfolgt bei der Beschulung der Kinder und Jugendlichen den Grundsatz, dass die „Kinder [...] das höchste Gut der Gesellschaft [sind].“⁷ Schulleitung, Klassenlehrer und Fachlehrer wollen gemeinsam mit den Kindern an den vorgegebenen schulischen Lernzielen arbeiten, sowie den Schülern bei der Erweiterung von persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen unterstützend zur

⁷Alle die im Punkt 4.1 „Die Bergschule, eine Kurzbeschreibung der Einrichtung“ angeführten Zitate und Inhalte stammen aus der Homepage der Bergschule. Um die allgemeine Anonymisierung zu bewahren wird davon abgesehen, die Datenquelle zu benennen, da die Arbeit der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt wird. Dennoch werden Zitate von der Homepage sichtbar angezeigt.

4.1 Die Bergschule, eine Kurzbeschreibung der Einrichtung

Seite stehen. Dabei werden die Eltern der Schüler als bedeutsame schulische Akteure wahrgenommen und mit eingebunden.

Die Schule ist ausgezeichnet worden mit dem Titel: „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“ und zusätzlich arbeiten sie nach dem Schulkonzept „Bewegte und sichere Schule“. Qualitätsziele sind der bewegte Schulunterricht, die bewegte Pause und das bewegte Schulleben.

Die Bergschule bezeichnet sich selbst als „Lern- und Lebensort“ bei denen sich die Phasen des Erlernens, Übens, Ruhens und der Freizeitgestaltung gut aufeinander abgestimmt abwechseln. Ihr struktureller Aufbau stellt einen Ort dar, an dem sich Schüler unbeschwert aufhalten und sich ausprobieren können. Dabei steht die Übertragung eines verantwortungsvollen Handelns im Mittelpunkt der Arbeit. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen mit Regeln umzugehen, sie einzuhalten und kooperativ mit Anderen, altersunabhängig, umzugehen.

4.2 Vorbetrachtung des Interviews mit der Schulleitung

Das Interview mit der Schulleiterin Frau Ebert und der stellvertretenden Schulleiterin Frau Freitag fand in einem geschlossenen Raum, dem Büro von Frau Freitag, statt. Am vereinbarten Interviewtag schienen Frau Freitag und Frau Ebert über das Kommen der Interviewerin überrascht gewesen zu sein, da sich vorerst keine Zeit für die Aufnahme des Interviews ergab.

Während des Interviews war eine Kontaktmöglichkeit von Dritten mit der Schulleitung möglich. Eine solche Interviewirritation fand kurz vor Beendigung des Interviews statt. Dies wurde in das Interviewprotokoll jedoch nicht mit aufgenommen, da es zum Zeitpunkt der Interviewtranskription als nicht relevant betrachtet wurde. Das Interview von Schulleitung und stellvertretender Schulleitung umfasste etwa fünfzehn Minuten.

4.2.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Schulleitung

Das Schulmediationsprojekt, welches in der Schule als Streitschlichterprojekt bekannt ist, existiert nach Aussagen der Schulleitung seit etwa 2005 an der Bergschule. Es entstand aus „der Notwendigkeit heraus. Wir glauben, dass Schüler untereinander lernen müssen miteinander umzugehen“ (Interview Schulleitung 2010: 1, Z. 15 – 16).“

Die Idee, ein Streitschlichterprojekt an der Schule anzubieten, entwickelte sich durch Erfahrungen mit Streitschlichterprojekten an anderen Schulen. „Na, angefangen hat das eigentlich so, wie war denn das gleich? [...] Na, vielleicht kann man ja so sagen, dass wir ja vorher in anderen Schulen waren und an ersten, an der Schule, wo ich herkomme, da hatten wir das Projekt und da hat das die Schulmediationskoordinatorin begleitet. Und diese hat wieder irgendwelche Gelder bekommen und hat natürlich dann auch nachgefragt, ob wir das nicht hier auch machen wollen. Und unsere Schulsozialarbeiterin hat sich der Sache erstmal angenommen. So kam das dann ins Rollen“ (ebd.: 2, Z. 8 – 13).

Der Start für die Streitschlichterausbildung waren vorerst Weiterbildungen für die Lehrkräfte durch die Schulmediationskoordinatorin, die die Funktionen und Aufgaben der Schülerstreitschlichter aufzeigte. Die darauffolgende Umsetzung ergab sich aus der Perspektive von Frau Ebert wie folgt: „Na, es ging [...] erstmal so los, dass die den Lehrgang gemacht haben, die Schüler. Dann, haben die solche Streitschlichtervorführungen gemacht, dann hatten die sich so ´nen Dienst, so ´nen richtigen Dienstplan gemacht. Und in Klassen erstmal vorgestellt. Und in der Lehrerkonferenz erstmal vorgestellt. Und, ja gut, mit diesem Dienstplan wussten dann die Schüler wo sie hingehen können. [...] Ja, das waren die Anfänge der ersten Gruppe“ (ebd.: 2, Z. 19 – 25).

Anfangs hatten die Streitschlichter eigene Räumlichkeiten. Diese mussten jedoch aufgegeben werden, wegen der örtlichen Lage des Raumes und allgemeinen schulischen Platzproblemen. Die Schulleiterin wies jedoch darauf hin, dass sich die Streitschlichter „wenn sie solche Gespräche haben in andere Räume zurück ziehen [können]“ (ebd.: 3, Z. 10 – 11).

4.2.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Schulleitung

Zum Ablauf eines Streitschlichtergesprächs haben sich die Interviewten nicht geäußert. Frau Ebert beschreibt im folgenden Abschnitt einen für sie wesentlichen Implementierungsgrund:

„Das Streitschlichtermodell ist ja einfach auch so, dass die Schüler die da dran teilnehmen etwas für sich mitnehmen können. Auch wenn, selbst wenn jetzt keine Fälle an der Schule zu schlichten sind. Sie selbst haben da trotzdem einen unheimlichen Gewinn“ (Interview Schulleiterin 2010: 2, Z. 1 – 4).

In der Bergschule sind Gespräche zwischen den Streitschlichtern und den Schülern selten. Die Schulleitung beschreibt jedoch eine Möglichkeit eines Fallzugangs: „Entweder weisen die Lehrer die Schüler darauf hin, dass sie bitte mit den Streitschlichtern das klären sollen, oder die Streitschlichter suchen sich auch manchmal Fälle“ (ebd.: 3, Z. 14 – 16). Dabei nehmen die kleineren Klassenstufen oder Mädchen aus der siebten oder achten Klasse das Angebot mit Schülern zu sprechen in Anspruch. „Ja, also bei den Größeren, hab ich den Eindruck, ist weniger der Bedarf, dass die da sich an uns oder an die Streitschlichter wenden“ (ebd.: 3, Z. 22 – 23).

Die Streitschlichter sind Ansprechpartner für bestimmte Konflikte. Dabei handelt es sich beispielsweise um „Pausenstreitigkeiten. Also, die Pausenkonflikte, dass können die Streitschlichter klären und lösen. Oder, die gegenseitigen Beleidigungen oder Schlechtes reden über jemanden. Da sind schon Streitschlichter gut geeignet dafür. Gerade wenn es um diese Konflikte geht“ (ebd.: 4, Z. 19 – 22). Die Schulleiterin weist jedoch auch darauf hin, dass Schüler die Schulleitung vor allgemeinen Absprachen mit den Streitschlichtern, auch wegen kleineren Streitigkeiten, kontaktieren wird. Dabei werden die Schüler mit ihrem Anliegen gehört. Frau Ebert erklärt: „Sobald jemand bei uns ist und wir die ständig wegschicken, dann fühlen die sich ja nicht angenommen. Also, [...] hören wir nun schon erstmal hin, was sie wollen, aber das wäre für die Ohren der Streitschlichter schon manchmal besser“ (ebd.: 4, 28 – 29, S. 5, Z. 1 – 2).

Trotz weniger Gespräche treffen sich die Streitschlichter in regelmäßigen Abständen. Damit wird eine Gruppe von Schülern ausgebildet, die Methoden der Ausbildung mit in ihre Klasse tragen können. Die stellvertretende Schulleiterin Frau Freitag beschreibt, dass bei diesen Treffen „ein relativ gutes Klima herrscht, untereinander. [...] Denn Streitschlichter ist ja [...] eine besondere Position. Das wird ja

4.2.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Schulleitung

auch von uns geachtet, besonders. [...] Das merken die Kinder ja auch und da hab ich so das Gefühl, dass die sich auch als etwas besonders finden und das die jetzt nie sagen, ich mach nicht mehr mit, dass ist mir zu langweilig (Interview Schulleitung 2010: 6, Z. 21 – 26).

Sie beschreiben ebenfalls, dass durch die Ausbildung zu Schülermediatoren sich eine Weiterentwicklung der persönlichen sozialen Kompetenzen der Schüler vollzogen hätte. So sind Schüler beispielsweise selbstbewusster geworden oder sie haben sich zusätzlich in schulischen Gremien engagiert.

4.2.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation

Frau Ebert antwortete auf die Frage, ob sie bestimmte Erwartungen an die Streitschlichter hat, mit folgenden Worten: „Na, die Erwartungen sind vielleicht dahingehend, dass die Lernen sich Konflikten zu stellen und diese auch mit Worten zu klären. Und das also auch so ne Streitschlichtung, dass die Schüler lernen, dass man einen Schritt auf andere zugehen muss. Und dass man einfach auch Mal zeigen muss, Vertrauen und das alles was es so an Problemen gibt. Ob das jetzt einfach nur Sachen sind, die aus Unkenntnis gesagt werden oder falsch Verstanden werden oder nicht deutlich und klar ausgesprochen sind, so diese Sachen, dass es nicht gleich einen Knick miteinander gibt“ (Interview Schulleitung 2010: 4, Z. 7 – 13).

Weitere Erwartungen bezogen sich nicht nur auf die Streitschlichter, sondern auf die ganze Schulkultur. Der Eindruck entstand, dass die Schulleitung mit dem gegebenen System zufrieden war. Sie wünschten sich jedoch für die kommende Zeit „das nicht nur das Klima bei uns stimmt und, ähm, die Lernatmosphäre, sondern das jetzt auch die Leistung dazu kommen. [...] Genau, daran arbeiten wir jetzt“ (ebd.: 6, Z. 4 – 6).

4.2.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess

Die Schulleitung ist über die Aktivitäten der Streitschlichtergruppe informiert. Sie begleitet sie in schulischen Prozessen. „Wir sehen es so, dass wir sie unterstützen, wo wir nur können“ (Interview Schulleitung 2010: 3, Z. 26). Sie dienen als zusätzliche Ansprechpartner neben der Schulmediationsausbilderin für die Streitschlichter.

Sie sehen ihre Aufgabe im Prozess, „wenn es mal um eine Freistellung geht oder zum Beispiel Raumsuche oder so etwas, da sind wir schon da. Aber ansonsten hat also seit einiger Zeit die Frau Kamm schon die Hand auf den Streitschlichtern drauf. Die macht das sehr gut“ (ebd.: 4, Z. 1 -3). Hierbei ist eine klare Aufgabenstrukturierung im System Schule erkennbar. Die schulischen Akteure, wie Schulleitung und Lehrer, verlassen sich gegenseitig aufeinander, unterstützen sich und stehen bei spezifischen, themenbezogenen Fragen zur Verfügung.

Desweiteren wenden sich viele Schüler direkt an die Schulleitung, sie wird oftmals schneller in Anspruch genommen. Frau Ebert begründet dies wie folgt: „Ja, weil das manchmal so spontan ist und weil die das so im Kopf haben, „oh nein, dass sag ich jetzt“ und dann kommen die halt hierher, wenn der Ansprechpartner gerade nicht zu finden ist“ (ebd.: 5, Z. 7 – 9). Warum manche Schülerkonflikte nicht an die Streitschlichter weitergeleitet werden, wurde von den Interviewten nicht thematisiert.

4.2.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen der Schulmediation

Die Streitschlichter sind bemüht ihre Aufgabe und die Bedeutung einer Streitschlichtung vor den Klassen zu präsentieren. Sie gestalten Wandzeitungen und stellen sich im Schuljahr in den Klassen sowie im Schülerrat vor (vgl. ebd.: 5, Z. 11). Eine Präsenz der Streitschlichtergruppe ist im Schulhaus vorhanden, so dass jedes Schuljahr Interesse von einzelnen Schülern besteht, selbst einmal ein Streitschlichter zu werden und bei der angebotenen Arbeitsgemeinschaft mitzuarbeiten.

Eine genaue, aufführbare Wirkung beziehungsweise Veränderung im Schullalltag durch das Projekt konnte zum Zeitpunkt des Interviews aus der Perspektive der Schulleitung nicht benannt werden. Frau Ebert mindert die Auswirkung jedoch nicht ab. Sie empfindet, dass dieses Projekt zu einer guten Innen- und Außenwirkung der Schule beitragen kann. „Ne, da bin ich vielleicht betriebsblind. Es ist einfach nur so, dass wir relativ zufrieden sind mit unserem Schulklima und sicherlich haben da unsere Streitschlichter einen Anteil dran“ (Interview Schulleitung 2010: 5, Z. 16 – 18). Zusätzlich kann das Projekt zu Entlastungen des Lehrerkollegiums führen (vgl. ebd.: 6, Z. 12).

Bei der Frage nach Grenzen des Projektes benennt die Schulleitung spezielle Konflikte, die als ungeeignet angesehen werden. „Es kommt ganz darauf an. Wenn zum Beispiel irgendetwas mit Alkohol wäre oder so, dass wäre nichts für die Streitschlichtergruppe“ (ebd.: 4, Z. 15 -16).

Die Schulleitung kennt die Funktion und die Aufgaben des Projektes. Unter anderem werden durch Klassenprojekte, Teamstunden im Kontext Schule viele Problemlagen bearbeitet. „Das sehr Schöne an der Schule ist ja auch, dass wir unsere Teamstunde haben. Da werden auch schon viele Probleme gelöst innerhalb der Klasse. So. Mh“ (ebd.: 5, Z. 24 – 26).

Dennoch ist die eigentliche Wirkung von Streitschlichtung unbekannt, da eine wirkliche Weitervermittlung seitens der Schulleitung von Streitfällen an die Schüleraufsicht nicht erfolgt. Dadurch stößt das Projekt schon an eine erste Grenze, die eine kontinuierliche, projektbezogene Arbeit zwischen Streitschlichtern und Schülern enorm hemmt.

4.3 Vorbetrachtung des Interviews mit der Mediationsausbilderin

Die Mediationsausbilderin Frau Kamm ist gleichzeitig eine Fach- und Klassenlehrerin an der Bergschule.

Das Interview fand in einem ehemaligen Klassenraum im Schulgebäude, welcher jetzt von Arbeitsgemeinschaften genutzt wird, statt. Am vereinbarten Interviewtag war Frau Kamm die erste Teilnehmerin, die ein Interview zu der von ihr geleiteten Streitschlichtergruppe, gab.

Während des Interviews gab es keine äußeren Störungen.

Für die Interviewerin hatte es den Anschein, als wäre Frau Kamm diejenige der Interviewten, die sich am besten auf das Interview einlassen konnte. Sie wirkte auf das Thema und die bevorstehenden Fragen fokussiert. Sie war stets bemüht auf die gestellten Fragen ausführlich zu antworten.

Das Interview wurde in einer Freistunde aufgenommen und umfasst etwa vierundzwanzig Minuten.

4.3.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Mediationsausbilderin

Die Schüler der Schule können sich zu einem Dienstagskurs (DieKurs) ihrer Wahl anmelden. Unter den unterschiedlichen Angeboten ist auch das Streitschlichterprojekt unter der Leitung von Frau Kamm auffindbar.

„Aber die Schwierigkeit ist bei uns, wenn sie sich für solch einen Kurs anmelden, da gibt es ja ganz viel verschiedene andere Kurse zur Auswahl. [...] Das sind relativ wenige [Schüler], dass sind glaub´ ich acht oder neun (Interview Mediationsausbilderin 2010: 3, Z. 7 – 10).

Die meisten Schüler, die ein solches Angebot annehmen sind aus der fünften Klasse und von ihren Klassenlehrern angesprochen wurden (vgl. ebd.: 3, Z. 3 – 5). Die Inhalte, die zum Projekt gelehrt werden, sind auf die Bedürfnisse der Schüler angepasst. „Ja, [es] sind ja auch manchmal welche dabei [...], die sehr zurückhaltend sind. Und den fällt das dann auch schwer auch sowas zu machen, im jüngeren Alter. Also, [...] wenn sie dann so in der Acht, Neun sind da [...] machen sie das zu zweit relativ selbstständig. Aber ansonsten sind sie oft noch sehr ruhig und

4.3.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Mediationsausbilderin

sehr zurückhaltend. Also, für manche ist es bissl` so das Persönlichkeitstraining, sag` ich mal, dass sie bissl` aus sich heraus kommen. Ne, und für die Anderen ist es manchmal auch umgekehrt, die müssen dann zum Teil auch ein bisschen zügel. Obwohl, äh, ich sag` mal, man braucht ja grundsätzlich zuverlässige Schüler. Also, niemanden der das mal ein Jahr macht und dann wieder aufhört. Und das ist ja auch ein hoher Anspruch, wenn man in der Fünf oder Sechs sagt, [...] ihr sollt das schon bis zu euerm Schülerende an der Bergschule machen“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 4, Z. 22 – 29, S. 5, Z. 1 – 5).

Dabei ist das Streitschlichterprojekt so angelegt, dass die älteren Schüler dem jüngeren Schüler als Ansprechpartner für Schlichtungsgespräche zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 4, Z. 18 – 19).

Insgesamt existiert zurzeit eine kleinere Streitschlichtergruppe, die sich kontinuierlich trifft, darunter haben Schüler ab der Klassenstufe acht eine Mediationsausbildung mit Abschlusszertifikat erhalten. „Und die anderen [...] könnten Co-Streitschlichter [sein]. Also könnten ein Protokoll führen, [...] aber es gibt ganz wenig Fälle, dass ist denk` ich das Problem, also die Schüler sind grundsätzlich über ihre Klassenleiter und ihre Klassenleiterstunde sehr offen für solche Sachen“ (ebd.: 1, Z. 16 – 19).

Die Entstehung von Konflikten zwischen den Schülern entsteht oft unterschwellig erklärt die Mediationsausbilderin. „Manchmal kriegen [das] die Lehrer [...] gar nicht so einfach mit“ (ebd.: 5, Z. 23). Die Schüler werden dann durch die Streitschlichter angesprochen, ob sie bei der Klärung des Streits mithelfen können. Falls die Schüler dem zustimmen, werden individuelle Termine mit den beiden Konfliktparteien vereinbart. Ein zusätzlicher Fallzugang ist „entweder die Lehrer sagen, geht mal lieber zum Streitschlichter, dass müsst ihr mal klären, oder die Mitschüler, oder die Klassensprecher sprechen es an. [...] Aber trotzdem sind die Fälle ganz, ganz wenig. Also, es ist trotzdem nicht so, ne, das wir da alle 14 Tage eine Schlichtung hätten“ (ebd.: 5, Z. 6 – 10).

Eine zusätzliche Variante, die von den Schülern gewählt werden kann, ist die des persönlichen Schülerpaten. Das ist ein Schüler aus einer höheren Klasse, diesen bekommt man in der fünften Klasse zugewiesen. Er ist Ansprechpartner für allgemeine Fragen und Probleme.

4.3.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Mediationsausbilderin

Aus der Perspektiven von Frau Kamm ist Streitschlichtung für „die Kinder gedacht, die halt ähm, ich sag´ jetzt mal, kleinere Probleme haben. Also, wo es zum Beispiel darum geht: „Gibst du mir meine CD wieder?“ oder [...] „Du hast mich geschubst“ oder [...] „Du sagst immer zu mir dies und das und jenes“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 10, Z. 5 – 9).

Insgesamt ist die Fallzahl der Streitschlichtungsgespräche nicht sehr groß. Im Gespräch handelt es sich oftmals um einen „stinknormalen Streit zwischen Kindern oder Teenies. Das worüber die sich den einen Tag streiten und Vierwoche später sich wieder vertragen“ (ebd.: 10, S. 17 – 19).

4.3.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation

Frau Kamm schildert unterschiedliche Erwartungen an die Streitschlichtergruppe aus zwei ineinander greifenden Perspektiven. Einerseits aus der Lehrersicht und andererseits aus Sicht der Verantwortungsträgerin des Streitschlichterprojekts. Die ausgebildeten Streitschlichter können aus ihrer Sicht bei einer positiven Weiterentwicklung des Schulklimas mitwirken. Diese Mitwirkung sieht Frau Kamm nicht nur in der Verantwortung von Fach- und Klassenlehrer, ebenfalls können die Schüler untereinander und miteinander einen Beitrag zur Umsetzung des Ziels leisten. Um diesen Gedanke zu verfolgen, können die Streitschlichter dazu beitragen, dass

- es zu einem verbesserten Umgangston der Schüler untereinander kommt,
- ein Perspektivwechsel unter den Schülern vollzogen werden kann,
- ausgebildete Streitschlichter in jeder Klasse vertreten sind und
- das persönliche Handeln bis hin zur eigenverantwortlichen Konfliktlösung unter Schülern wahrgenommen wird (vgl. Interview Mediationsausbilderin 2010: 8, Z. 11 – 21).

Sie bezeichnet das Projekt als „ein Puzzleteil“ (ebd.: 10, Z. 23) mit dem Ziel einer Aufrechterhaltung, Weiterentwicklung und Verbesserung des Schulklimas an der Bergschule. Um diesen Kerngedanken zu bewahren, erhofft die Mediationsausbilderin jedoch, dass sich die für das Projekt bereiterklärten Schüler bis zum Schulabschluss Streitschlichter bleiben.

4.3.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation

Frau Kamm schildert ihre persönliche Situation, die sie mit dem Kontext Schule und dem Streitschlichterprojekt verbindet, folgendermaßen: „Na ich sag´ mal, ich bin ja auch mal schließlich oder wir alle zusammen sind ja auch schließlich die meiste Zeit des Tages nun mal hier. Und da wär´s also auch blöd, wenn dann nur Konfrontation wäre oder nur Stress oder Streit. Da sind so viele Sachen, die da mit reinspielen um das Arbeitsklima gut zu gestalten“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 10, Z. 25 – 29).

Das Projekt besitzt aus der Perspektive von Frau Kamm den Anspruch ein Bestandteil der Schule zu sein und bei einer positiven Schulentwicklung mitzuwirken. Die Umsetzung ist noch weiter in der Entwicklungsphase, da die älteren Schüler die Schule verlassen, und die jetzige Streitschlichtung nach der Aussage von der Mediationsausbilderin nebenher läuft. „Also, das ist jetzt nicht so, dass wir uns jede Woche treffen, dass wir jetzt jede Woche Ausbildung machen oder Streitfälle durchsprechen“ (ebd.: 3, Z. 13 – 15).

4.3.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess

Frau Kamm, eine Lehrerin der Bergschule, hat seit etwa vier Jahren die zusätzliche Aufgabe der Leitung des Streitschlichterprojekts übernommen. Diese Position übernahm die jetzige Mediationsausbildnerin, da die Schulleiterin und die Schulsozialarbeiterin der Bergschule einen Kollegen gesucht haben, der das Projekt übernehmen könnte. „Na ja, [...] und dann haben wir auch gekuckt welche Kollegen welche Aufgaben schon haben. Sagen wir mal, dass [sich] zusätzlich[e] Aufgaben auf viele Schultern verteilen“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 2, Z. 11 – 15).

Um die Schüler zu Streitschlichtern ausbilden zu dürfen, musste Frau Kamm selbst eine Mediationsausbildung absolvieren. Sie ist zurzeit die einzige Person, die diese Ausbildung besitzt (vgl. ebd.: 12, Z. 26 – 28).

Das Streitschlichterprojekt lebt von Schülern, die Interesse an der angebotenen Arbeitsgemeinschaft zeigen. Dabei ist es für die Schüler im Projekt wichtig, einen erwachsenen Ansprechpartner zu besitzen. „Größere stört das dann nicht mehr so, aber bei den Kleineren ist das wichtig, dass sie die den Lehrer mögen der dann irgendwas macht. Und weil die Schüler sich dann speziell darauf nicht anmelden“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 2, Z. 21 – 23).

Frau Kamm ist solch eine erwachsene Ansprechpartnerin. Sie ist außerdem für die Organisation und Durchführung der Streitschlichtertreffen zuständig. Dabei kommt es zu regelmäßigen Treffen und Gesprächsübungen der sich noch in der Ausbildung befindlichen Schüler (vgl. ebd.: 4, Z. 1 – 4).

Während des eigentlichen Streitschlichtungsgesprächs unter Schülern ist Frau Kamm nicht mit anwesend. „Das ist ja dann, ich sag´ mal, na ja, unter Verschluss. Das machen ja die Schüler alleine. Aber es ist jetzt nicht so, dass es so viele Streitfälle gibt. Unter den Großen ist es auch so, das die für sich selber sehr viel mit gelernt haben. Ne, zur Konfliktbewältigung“ (ebd.: 3, Z. 21 – 24). Die Mediationsausbilderin steht dennoch nach einem Streitgespräch für Rückfragen seitens der Streitschlichter zur Verfügung.

„Na ja, ich sag es mal ganz ehrlich, ich mach´ ja gar nicht so viel. Ich bin eher so eine Kontaktperson, also, Streitschlichter gibt es und es gibt Lehrer die sie betreut und es gibt noch Sozialarbeiterin, das sind verschiedene Bausteine, die Treffen sich dann immer irgendwo“ (ebd.: 12, Z. 20 – 23).

Frau Kamm beschreibt hiermit ihre eigene Rollenwahrnehmung zum Projekt. Es scheint entweder ein selbstfunktionierendes Ablaufsystem zu geben, was jedoch von der Zielgruppe kaum genutzt wird, und es daher zu der oben genannten Aussage: „Ich mache ja gar nicht soviel“ kommt. Oder durch die wenigen Streitschlichtergespräche werden die hinter dem Streitschlichterprojekt liegende Ressourcen kaum genutzt und umgesetzt.

4.3.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation

Eine Wirkungsbeschreibung zum Streitschlichterprojekt fällt Frau Kamm sichtlich schwer. Ein übergeordnetes Ziel der Bergschule ist es, ein „Lern- und Lebensort“ für Kinder und Jugendliche zu sein. Die zahlreich an der Schule installierten Projekte ordnen sich diesem Ziel unter. Dementsprechend ist die Wahrnehmung der Wirkung von dem Streitschlichterprojekt schwer definierbar. „Ähm, na ja, wie soll ich jetzt sagen, es ist auf jeden Fall eine angenehme Sache, es ist eine positive Sache, es ist jetzt nicht so, Schule ohne Streitschlichter kann nicht leben, oder so. Aber, ähm, wie soll man's sagen, die haben halt so viel Wissen aus dem Schulunterricht, aus Ethik, aus den Klassenleherstunden, dass die natürlich auch vieles, ja, selber aus der Welt schaffen. [...] Dann setzen die sich zum Teil auch hin und klären das alleine“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 6, Z. 5 – 11). Frau Kamm unterscheidet in ihrer weiteren Deskription die Wirkung auf den Ebenen der Schüler, der Lehrer, der Streitschlichter und der Schule. Diese sollen im folgenden Abschnitt einzeln betrachtet werden.

Die Schülerebene

Der aktuelle Wirkungszustand auf Schülerebene ist, dass die Freiwilligkeit einer Streitschlichtung als vordergründiges Merkmal wahrgenommen wird. Dementsprechend kommt es ohne die Freiwilligkeit und Zustimmung beider Konfliktparteien zu keinem Gesprächsbeginn.

Diese Selbstständigkeit der Schüler kann als eine mögliche Wirkung des Streitschlichterprojekts betrachtet werden. Sodass schon der Gedanke gewinnbringend sein kann, auf Schulmediatoren zurück greifen zu können. Frau Kamm hat jedoch auch „das Gefühl, [...] dass [die Schüler] das oft auch selber in die Reihe kriegen“ (ebd.: 6, Z. 16 – 18). Sie empfindet, dass die Schüler versuchen ihren Konflikt vor einer eventuellen Streitschlichterklärung beizulegen. „Und dann werden die wie eine Art angestachelt, dann sagen sie, dass kriegen wir auch alleine hin“ (ebd.: 6, Z. 24 – 25).

Die Lehrerebene

Die Wirkung auf Lehrerebene ist, dass alle vom Streitschlichterprojekt wissen und nach Aussage von Frau Kamm seitens der Lehrer keine ablehnende Haltung existiert. „Das kann ja nur die Arbeit erleichtern“ (ebd.: 13., Z. 4). Desweiteren berichtet sie, von dem „Gefühl, dass es eine Entlastung ist. Obwohl da ja nicht wirklich viel geschlichtet wird und obwohl da ja nun nicht wirklich viel gemacht wird, aber trotzdem haben alle, ich sag´ jetzt mal, das ist, mh, wie soll man sagen, das ist eine Einschätzung. So wie ein Puffer im Rücken. [...] Es ist mehr eine vorgestellte Sache“ (ebd.: 11, Z. 1 – 5). Diese Entlastung entsteht, da dem Lehrer eine weitere Alternative zur Konfliktlösung durch das Streitschlichterangebot aufgezeigt bekommt. Diese Wirkung darf nicht unterschätzt werden, sie darf jedoch auch nicht überbewertet werden, wenn kein Fach- oder Klassenlehrer auf die Ressourcen der Schülerstreitschlichtung zurück greift.

Die Streitschlichterebene

Die persönliche Wirkung für die Streitschlichter beschreibt Frau Kamm folgendermaßen: „Das hat auf jeden Fall eine positive Wirkung. Die zweite Sache ist halt immer das die Schüler die Streit schlichte selber mit der Sache wachsen. [...] Also, die werden Selbstbewusster, Selbstsicherer und ähm, sag´ ich mal, das was sie sagen hat dann meistens auch `Hand und Fuß`, begründet und solche Sachen. Also, die lernen da sehr viel selber dazu“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 8, Z. 20 – 25). Sie beschreibt einen individuellen sozialen Kompetenzgewinn. Denn bei der Ausbildung werden methodische Vorgehensweisen in Auseinandersetzungen eingeübt.

Die Wirkung von Streitschlichtung an den Streitschlichtern selbst, ist ein enormer persönlicher Gewinn. Über die Wirkung der Schlichtergruppe auf die eigentliche Zielgruppe äußert sich Frau Kamm nicht. „Es ist jetzt nicht so, dass wir uns vor Streitfällen nicht retten könnten. Oder so“ (ebd.: 1, Z. 21 – 22). Die aktuelle Situation zeigt, dass eine effektive Arbeit von Schüler zu Schüler sich aus dem Projekt noch nicht entwickeln konnte.

Wirkung auf Schulebene

Vorerst trifft Frau Kamm die Aussage, dass Streitschlichtung im System Schule funktionieren kann. Bei dem Versuch eine Wirkungsbeschreibung von Streitschlichtung auf das ganze, vorliegende System Schule zu benennen, weist sie darauf hin, dass das Streitschlichterprojekt eine zusätzliche Möglichkeit einer Konfliktbearbeitung darstellt. Es steht in keiner Konkurrenz zu anderen Angeboten: „Genau. [...] Es ist ja nicht so, dass sich das mit irgendetwas widerspricht. Es ist immer noch ein zusätzliches Angebot. Ne, wenn der Lehrer jetzt sagt, dass klären wir jetzt oder wir laden die Eltern ein, oder was, dann darf der Lehrern das ja genau so machen, wie der Sozialarbeiter, oder wie der Vertrauenslehrer, wie der Streitschlichter, wie der Klassenleiter. Also, das ist ja immer nur noch was zusätzlich Schönes. Sag´ ich jetzt mal, wenn man es nutzen möchte“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 9, Z. 2 – 7).

Sie weist darauf hin, dass dieses Angebot existiert und bei Bedarf genutzt werden kann. Dabei beruft sie sich auf ein grundlegendes Merkmal der Mediation, der Freiwilligkeit.

Bei der Frage nach der Wahrnehmung von Grenzen von Schulmediation benennt die Mediationsausbilderin verschiedene äußere und persönliche Grenzen an die die Streitschlichter stoßen können.

Eine Grenze betrifft das entstandene Rollenbild eines Streitschlichters. Die Mediationsausbilderin benennt eine äußere Form, wie die Streitschlichter im Kontext Schule auftreten sollen. Es entspricht einer Erwartungshaltung von Personen, an die Streitschlichter, die nicht direkt am Prozess beteiligt sind.

„Na ja, [...] ich weiß, dass einige von den ausgeprägteren Streitschlichtern natürlich dann manchmal angezählt werden, dass heißt, „du bist ein Streitschlichter, und du bist ein Streitschlichter, du müsstest dich doch besonders beherrschen.“ Und das ist es ja nicht, denn es sind ja trotzdem normal Kinder oder normale Schüler. [...] Die können sich ja nicht immer ein hundertprozentig im Griff haben. Die haben natürlich auch manchmal ihre Ausfälle und sind vielleicht mal bissl´ lauter oder prügeln sich vielleicht mal oder was auch immer, also“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 9, Z. 10 – 18).

Die Kinder und Jugendlichen, die das Projekt mitgestalten und Schlichtungskompetenzen erlernen, werden somit als konfliktfähiger betrachtet als andere Schüler im gleichen Alter. Diese Wirkung stellt gleichzeitig eine Grenze dar. Die Schüler erlernen bei dem durchgeführten Projekt verschiedene Methoden einer Streitschlichtung, dabei nehmen sie die Rolle eines unbeteiligten Dritten ein. Ein Konfliktteilnehmer im Streit zu sein, besitzt eine andere Prozessdynamik. Die Erfahrung eine Position innerhalb eines Streits einzunehmen und dann die Herangehensweisen einer Streitschlichtung zuzulassen und den Streit beispielsweise neutraler zu betrachten oder von außen zu betrachten, ist erheblich schwieriger.

Eine andere Grenze stellt die Streitschlichtung selbst dar. Es gibt zurzeit kaum Schlichtungsfälle innerhalb des Schuljahrs. Gründe für die schleppende Nachfrage könnten sein, dass viele unterschiedliche Angebote zur Konfliktbearbeitung an der Bergschule existieren. „Es gibt Alternativen. Es gibt ja auch immer die Wahl zum Sozialarbeiter zu gehen und dort mal zu reden oder zum Vertrauenslehrer zu gehen, ähm, ich sag´ mal, das ist denk ich viel mit Erfahrung und Sympathie. [...] Ne, oder die kleineren Schüler gehen ja auch zum Teil zu Ihren Patenschülern in der Acht oder Neun. Die haben Patenschüler immer die Achter sind große Paten für die Fünfer“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 6, Z. 28 – 30, S. 7, Z. 1 – 4).

Frau Kamm erläutert, dass für Schüler nicht nur die Neutralität des Streitschlichters bezüglich der Streitenden eine wichtige Rolle spielt. Sie zeigt auf, dass Eigenschaften wie Sympathie, Umgang, Erfahrungen, Vertrauensbasis sowie ein gewisses Persönlichkeitsbild der Konfliktbearbeiter selbst einen enormen Stellenwert im Prozess besitzen.

Desweiteren sind Schlichtungsfälle abhängig von der Präsenz der Streitschlichter im Schulhaus, dem persönlichen Erleben einer Schlichtung, sowie einer Vermittlung von Streitenden an die Streitschlichter durch Dritte.

Falls es zu einem Schlichtungsgespräch kommt, dann können weitere Grenzen innerhalb einer Mediation sichtbar werden. Einerseits handelt es sich um Gespräche, bei denen der Konfliktinhalt nicht für die Streitschlichter bestimmt ist.

„Ähm, na immer wenn es was mit kriminellen Sachen zu tun hat, da vergewissern die sich aber auch immer in den meisten Fällen vorher“ (ebd.: 9, Z. 25 – 28).

Andererseits entstehen Problemsituationen, wenn zu viele Konfliktparteien und unbeteiligte sich am Prozess beteiligen:

„Mh, na ja, ich denke vor allem so, Streitereien, verbale Sachen sich dann vor allem Dritte einmischen. Und da ist ja da schon das große Problem, dass es da ja immer nur zwei sein sollen, die streiten. [...] Ne, und sobald Dritte oder Vierte in den Streit reinspielen, dann wird es halt immer schwierig oder schwieriger. Aber das ist jetzt, ich sag` mal, das hat jetzt nichts zu tun mit Erpressung oder mit Diebstahl, oder so. Da das ja Sachen sind, die polizeilich, also dann richtig offiziell geregelt werden müssen. Es ist halt viel so, wenn, ich sag´ jetzt mal, wenn die sich halt regelmäßig anmotzen und das nie zur Ruhe kommt, immer wieder weiter läuft, dann ist eher mal ne Schlichtung angesagt, als das jemand von außen macht“ (ebd.: 5, Z. 12 – 22).

Auf die Frage der Interviewerin „Wo sehen Sie die Schulmediation in 5 Jahren?“ antwortete Frau Kamm: „Na ja, es ist ja theoretisch erstmal gut, wenn man wenig Fälle hat. Und die Kinder selber klären und die Kinder es selber auf die Reihe kriegen. [...] Ich schätze mal ein, dass das so weiter laufen wird, dass wir also junge Leute, die dafür Interesse haben dazu ausbilden. Damit die da auch selber dazu lernen, das das immer eine angenehme Sache im Rückhalt ist. Und ansonsten denk ich, dass sich vielleicht nicht viel verändert. Vielleicht noch´n bissl´ mehr Know-how oder vielleicht ein bisschen mehr eine Austausch mit anderen Streitschlichtergruppen also mehr so das man halt eher zu einem Workshop geht und ein Netzwerk nutzt“ (Interview Mediationsausbilderin 2010 11, Z. 27 – 28, S. 12, Z. 1 – 9).

Nach der Vorstellung von Frau Kamm bleibt das Projekt weiter bestehen. Dabei beschreibt sie keine Stagnation des Projektes wegen des zu geringen Fallzuges. Frau Kamm sieht das Projekt für interessierte Schüler weiterhin offen, desweiteren hat sie weitere Schritte in der Arbeit mit dem Streitschlichterprojekt an ihrer Schule fokussiert. Hierbei handelt es sich um ein Netzwerk bei dem unter anderem Erfahrungen ausgetauscht werden können und eine Wissensgenerierung stattfinden kann.

Desweiteren beschreibt Frau Kamm eine Entwicklung sowie eine Weiterentwicklung im sozialen Umgang für alle Schüler durch die bestehenden Projekte und Leitgedanken an der Bergschule.

4.4 Vorbetrachtung des Interviews mit den Streitschlichtern

Alex und Britta sind Schüler der Bergschule. Alex ist in einer Jungenklasse, Britta in einer Mädchenklasse. Beide besuchen die zehnte Klassenstufe und arbeiten zurzeit an ihrem Schulabschluss.

Sie sind seit der siebten Klasse im Streitschlichterprojekt integriert und haben dieses Jahr eine vierzig stündige Streitschlichterausbildung im schulischen Kontext absolviert. Beide sind nun ausgebildete Streitschlichter.

Am Tag des Interviews sind Alex und Britta während einer Pause im Schulhaus von Frau Ebert der Schulleiterin angesprochen wurden, ob sie Zeit hätten ein Interview zum Streitschlichterprojekt zu geben. Die Schüler klärten diese Frage mit den bei ihnen unterrichtenden Lehrern und wurden anschließend für den Zeitraum des Interviews vom Unterricht befreit.

Zum Zeitpunkt des Interviews stand kein leerer Raum für das bevorstehende Gespräch zur Verfügung. So fand es im schulischen Treppenhaus an einem Tisch statt. Dementsprechend entstanden Gesprächsunterbrechungen beziehungsweise Irritationen, da Schüler durch das Treppenhaus gingen sowie das Treppenhaus sehr hellhörig war.

Das Interview der Streitschlichter wurde während des Unterrichts aufgenommen und umfasst etwa siebzehn Minuten.

Bei der folgenden Interviewanalyse werden nur drei Kategorien ausgewertet. Die Kategorie „die persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation“ wurde mit der Kategorie „die persönlichen Rolle im Schulmediationsprozess“ kombiniert. Dieser Sonderfall tritt auf, da eine Trennung für nicht sinnvoll erachtet wird. Alex und Britta schildern während des Interviews eigene Vorstellungen, die auf die persönlichen Erwartungen an die Akteure von Schulmediation hinweisen. Ebenfalls spiegeln zum Teil die gleichen Textpassagen die eigene Rolle im Projekt wieder. Daher wurden diese zwei Bereiche zusammengelegt.

4.4.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Streitschlichter

Britta und Alex sind in die Prozesse der Streitschlichtung integriert. Sie sind seit der siebten Klasse beim Projekt und haben eine Streitschlichterausbildung durchlaufen. Sie beschreiben, wie man ein zu einem Streitschlichter wird:

„Also vierzig Stunden [...] hat da die Ausbildung gedauert [...] wo [das] dann nochmal [...] richtig intensiv trainiert wurde und dann eben auch die Abschlussprüfung durchgeführt wurde“ (Interview Streitschlichter 2010: 2, Z. 2 – 5). Britta fügte hinzu: „Dann haben wir erstmal eine Teilnehmerbescheinigung gekriegt. [...] Es war halt nicht so, dass wir gleich ein Teilnehmerzertifikat bekommen haben“ (ebd.: 2, Z. 6 – 7). Beide haben erst an dem Projekt teilgenommen und Methodenkompetenzen erlernt, dann wurde sie nach Brittas Aussage erst dieses Jahr „richtige Streitschlichter“ (ebd.: 2, Z. 10). Indem sie eine Abschlussprüfung erfolgreich beenden mussten.

Die Streitschlichter hatten zur Einführung des Projektes einen eigenen Schlichtungsraum. Durch einen Mangel an Räumlichkeiten wurde aus diesem Zimmer ein Hausmeisterzimmer. Die Streitschlichtergruppe kann jedoch im Fall eines Gesprächs das Schulsozialarbeiterzimmer nutzen. Nach Alex Aussage ist das Zimmer „trotzdem ganz gemütlich und da kann man sich trotzdem noch ganz gut unterhalten“ (ebd.: 2, Z. 23 – 24).

Britta und Alex berichten, dass es etwa sieben Schüler an der Bergschule gibt, die eine abgeschlossene Streitschlichterausbildung besitzen und für ein Streitschlichtungsgespräch zur Verfügung stehen würden. Die Schüler haben dementsprechend mehrere Ansprechpartner unterschiedlichen Alters, bei denen sie die Möglichkeit eines Gesprächs nutzen können. „Und wir haben ziemlich viele, also wir haben einige die ausgebildet sind. [...] Und da ist eigentlich die Auswahl immer ganz groß, denn du kommst halt mit einem mehr klar als mit dem Andern. Das ist nun mal so. [...] Und als Streitschlichtung haben wir eigentlich das Ziel in der Schlichtung neutral zu sein. Und wenn man dann halt den einen nicht so sehr leiden kann wie den Anderen, dann ist das nicht so hilfreich“ (ebd.: 4, Z. 1 – 7).

Dennoch ist die Nutzung des Streitschlichterangebots sehr gering. „Ähm, wir hatten bis jetzt noch nicht so richtig eine Streitschlichtung“ (Interview Streitschlichter 2010: 3, Z. 26). Es sind die jüngeren Schüler, die ein Angebot bei einer neutralen

4.4.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Streitschlichter

Person annehmen könnten. Britta sagt, „die Kleineren, die keilen sich halt mal auf dem Schulhof, und wenn du dann nach zwei, drei Tagen nochmal fragst, dann ist es meistens wieder so einigermaßen abgedämpft. Da brauchen die dann auch keine Streitschlichtung. [...] Wenn die sich dann an die Gurgel springen, dann nützt das ja nichts sich mit den hinzusetzen und zu sagen „Hört mir mal zu.“ oder „Hört dem anderen mal zu“(ebd.: 5, 16 – 22).

Das Interesse der Schüler ist nach Ansicht von Alex gehemmt. „Also, die Nachfrage ist zurzeit nicht so, dass wir sagen könnten, es ist berauschend. Aber wir hoffen, dass [...] sich doch ein paar Fälle finden“ (ebd.: 2, Z. 16 – 18). Besonders Schüler aus den höheren Klassenstufen versuchen ihre Streitigkeiten untereinander, ohne die Mithilfe von Dritten, zu klären.

4.4.2 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess

Die Streitschlichter im Schulmediationsprojekt bieten ein unterstützendes Angebot gegenüber der Schulleitung, den Lehrern und den Schülern an. Sie stehen als zusätzlicher Ansprechpartner bei Auseinandersetzungen zwischen Schülern zur Verfügung. „Und als Streitschlichtung haben wir eigentlich das Ziel in der Schlichtung neutral zu sein. Und wenn man dann halt den Einen nicht so sehr leiden kann wie den Anderen, dann ist das nicht so hilfreich“ (Interview Streitschlichter 2010: 4, Z. 5 – 7). Britta beschreibt hierbei die Wichtigkeit der Neutralität. Als weiteren Punkt fügt Alex die Freiwilligkeit solch eines Gespräches an. „Die müssen damit einverstanden sein“ (ebd.: 6, Z. 4).

Beide Streitschlichter benennen weitere Schritte, wie sie zur Umsetzung des Schulmediationsprojekts beitragen können. „Ich finde wir sollten erstmal was das Schulhaus betrifft [...] präsent sein und auch mal einen Aushang machen. [...] Sie wissen zwar, im Allgemeinen, dass wir auch da sind, aber wenn dann doch mal was sein sollte, das sie dann wissen wo wir sind und wann sie zu uns kommen könnten“ (ebd.: 5, Z. 35 – 28).**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**

Alex und Britta werben für das Projekt, damit eine zukünftige Fortführung der Streitschlichtung gesichert werden kann. „Ja, schon als Erfolg sehe ich, dass sich so viele gemeldet haben und sich ausbilden lassen“ (Interview Streitschlichter

2010: 6, Z. 18 – 19). Alex hofft, dass Schüler auf das Projekt aufmerksam werden und so wie er Interesse zeigen an solch einem Projekt teilzunehmen. „Bei mir war einfach das Interesse da anderen zu helfen. Und so miteinander auszukommen und da hab ich das dann mit in Angriff genommen“ (Interview Streitschlichter 2010: 3, Z. 5 – 6).

Alex und Britta berichten im Interview, welche persönliche Rolle die Streitschlichtung bei ihnen gespielt hat.

Alex beschreibt im Interview, dass es ihm schon in einigen Situationen „weitergeholfen hat. [...] Wo wir selber nicht mehr klar gekommen sind. Wie lös´ ich das jetzt? Oder so. Da hat man dann schon ein bissl´ nachgedacht. Wie hatten wir das jetzt, wie machst du das“ (ebd.: 3, Z. 9 – 11).

Auch Britta schildert ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Schulmediationsprojekt: „Also, es bringt schon einiges, wenn du dann überlegst, wie könntest du einiges anders formulieren, indem der Andere sich nicht so komplett in den Arsch getreten fühlt. Das ist ganz sinnvoll“ (ebd.: 3, Z. 13 – 15). Ihre persönliche Weiterentwicklung fand Britta auch schriftlich in einem Zeugnis wieder. „Bei mir ist es so gewesen, also, in meinem Zeugnis stand auch einmal, ich wäre dadurch selbstbewusster geworden. Und, ähm, ich hab´ dadurch auch gemerkt, dass mir die anderen Vertrauen und dass, ja, das ist auch sehr schön. Bei uns wurde abgestimmt, wer jetzt dafür geeignet wäre. [...] Das war ganz toll zu sehen, dass so viele mir vertrauen“ (ebd.: 4, Z. 17 – 21).

Abschließend ist anzuführen, dass beide Streitschlichter eine Weiterentwicklung eigener Kompetenzen beschrieben haben. Die äußere, positive Wahrnehmung der Streitschlichter von Dritten stellt hierbei eine persönliche Motivation dar. Es hat den Anschein, dass dadurch versucht wird die schulisch vermittelten Aufgaben und Funktionen eines Streitschlichters bestmöglich auszufüllen.

„Ich denk mal, es [ist] schon sinnvoll die Streitschlichtung anzubieten, auch wenn sie so noch nicht genutzt wird. Ich bin der starken Hoffnung, dass sie irgendwann genutzt wird, weil es sehen immer mehr, dass da etwas ist. Also, was man nutzen kann. [...] Ich denke es wird, es wird sich steigern, dass man sieht, dass es da wirklich etwas gibt, wo man hingehen kann. Ich hab da schon gute Hoffnung, dass es was bringt, hier an der Schule“ (ebd.: 8, Z 6 – 12).

Unabhängig der mangelnden Fallzahlen scheint das Projekt ein fester Bestandteil an der Schule zu haben. Alex und Britta nehmen eine persönliche Rolle im Prozess ein und wollen nach eigenen Angaben eine Weiterentwicklung trotz schlechter Nachfrage mit fördern.

4.4.3 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation

Britta und Alex beschreiben die Wirkung sowie die Grenzen aus zwei Perspektiven. Einerseits aus der Sichtweise eines Schülers, andererseits aus der Perspektive eines Streitschlichters.

Aus dem Blickwinkel eines Schülers beschreibt Alex, dass sich die Umgangsformen zu Mitschülern nicht verändert hätten. „Egal ob wir Streitschlichter sind. Es gibt eben auch reiberein in der Klasse, [...] da hat sich eigentlich nicht viel verändert“ (Interview Streitschlichter 2010: 4, Z. 11 – 12). Weiter schildert er: „Ja, man muss [...] die Schule auch bisschen von Oben betrachten. Das ist, also, ich finde, es hat sich nicht viel verändert. Die wissen zwar, dass es [Streitschlichter] gibt, aber, jetzt das jetzt von der Konflikthäufigkeit, das ist eher auf dem Level geblieben wie´s vorher war“ (ebd.: 5, Z. 7 – 10).

Britta beschreibt die Wirkung aus dem Blickwinkel der Streitschlichter. „Also, wenn wir uns vorstellen, dann merken wir schon, dass die Anderen erst einmal zuhören und dann merkst du auch, dass die überlegen. Geh´ ich jetzt dahin, oder geh´ ich nicht dorthin. Und würde mir das jetzt was bringen. [...] Ich hab´ manchmal schon das Gefühl, dass sie mich anucken und denken: Mh, wäre vielleicht ganz sinnvoll mal hinzugehen“ (ebd.: 6, Z. 7 – 12). Die aktuelle Schulsituation beschreibt Britta wie folgt: „Und neben uns gibt es ja auch noch mehr. Wir sind drei Streitschlichter die abgehen und ab, ähm, wir haben zur Zeit auch welche in der neunten und in der siebten und ich denke, die Nachfrage wird auch nicht geringer werden, wenn wir jetzt weg sind“ (ebd.: 7, Z. 20 – 23). Die Bedeutung der Streitschlichtergruppe an der Schule wird von Britta so hoch eingeschätzt, dass nach ihrer Ansicht das Interesse von jüngeren Schülern am Projekt mitzuarbeiten nicht abnimmt.

Alex formuliert eine zusätzliche Auswirkung die mit Hilfe des Projektes erzielt werden soll. Er ist der Meinung, dass eine Entlastung der Lehrer bei Streitigkeiten

zwischen Schülern entstehen könnte. Dieses Ergebnis kann jedoch nur erzielt werden, wenn das Projekt als solches wahrgenommen und genutzt wird.

Dementsprechend eröffnet sich die größte Grenze, dass es kaum Streitschlichtungen gibt. Falls es dann doch zu Schlichtungsansätzen kommt, dann sind es teilweise zu komplexe Fälle, die eher für die Schulsozialarbeit oder die Schulleitung und kaum für die Streitschlichter geeignet sind.

4.5 Vorbetrachtung des Interviews mit Schülern der Schule

Ein Interview mit den Schülern der Bergschule war im Vorfeld nicht mit in Betrachtung gezogen wurden. Dieser Auffassung entstand durch Auswahlsschwierigkeiten der Schüler. Denn für das Interview sollte ein Schüler der Bergschule in Frage kommen, der durch keine Vorauswahl von Dritten herausgesucht wurden ist. Desweiteren wurden im Vorfeld drei Interviews angestrebt, weil davon ausgegangen war, dass eine Interviewvielfalt und unterschiedliche Perspektiven auch bei dieser Interviewanzahl gegeben war.

Durch die sich ergebende Wartezeit sah die Interviewerin zwei kartenspielende Schüler während einer Freistunde die allein im Schulsozialarbeiterzimmer saßen. Clemens und Dorit wurden von der Interviewerin angesprochen, ob sie Zeit und Lust hätten ein Interview zum Thema Streitschlichterprojekt zu geben. Beide Schüler zeigten sich interessiert und waren sofort mit dem Interview einverstanden.

Die Schüler kennen das Streitschlichterprojekt seit Beginn der fünften Klasse. Clemens geht in die zehnte Klasse. Er ist ein Mitschüler von Alex. Clemens wäre, wie er sagt, selbst beinahe Streitschlichter geworden. Er hatte selbst Interesse die Aufgaben eines Streitschlichters zu übernehmen. Jedoch war er nach seiner Ausführung bei der Auswahl der Mediatoren krank und wurde dadurch nicht gewählt. Dorit geht in eine Jungen und Mädchen gemischte, neunte Klasse der Bergschule. Sie hatte einmal ein direktes Angebot von einem Streitschlichter einen entstandenen Konflikt mit der Konfliktpartei gemeinsam zu klären.

Das Interview fand im Zimmer der Schulsozialarbeiterin statt. Es wurde während des Unterrichts aufgenommen und umfasst etwa elf Minuten. Es gab keine äußeren Gesprächsunterbrechungen.

4.5.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Schüler

Clemens beschreibt die Aufgaben der Streitschlichtergruppe folgendermaßen:

„Na, das ist einfach halt, wenn die Leute zum Beispiel Stress haben, na die können dann einfach [...] hier hingehen und fragen: „Könntet ihr mir mal bitte helfen?“ (Interview Schüler 2010: 2, Z. 7 – 10). Dorit ist zusätzlich aufgefallen, „wenn da mal ein Streit ist, oder Streit aufgetreten ist in irgendwelchen Klassen, da haben die sich dann alle beraten und haben alle Streitschlichter zusammen gerufen. Die, die halt für die Woche zuständig waren, weil’s zwei Gruppen glaub´ ich gibt“ (ebd.: 2, Z. 16 – 19). Beide Schüler kennen die Aufgaben und Funktionen der Streitschlichtergruppe. Sie klären jedoch Konfliktauffälligkeiten bei Schüler oftmals in der Klasse. Clemens schildert aus der Jungenklasse, dass das Angebot nicht wahrgenommen wird. Er sagt: „Meine Klasse [...] die checkt das nicht. Also, da ist alles egal“ (ebd.: 3, Z. 25).

Clemens schätzt das Angebot des Streitschlichterprojekts so ein, dass nach seiner Wahrnehmung diese Form der Konfliktlösung eher etwas für die jüngeren Schüler ist. Zur Konfliktklärung tragen in der Schule viele schulische Akteure bei. „Also, die Großen klären das unter sich beziehungsweise die Lehrer machen da mit. Also, die Vertrauenslehrer, denen, denen man vertraut. Oder die das miterlebt haben“ (ebd.: 6, Z. 22 – 24).

Schlichtungsgespräche haben beide Schüler noch nicht miterlebt. Die Informationen über Streitschlichtergespräche haben sie aus Erzählungen von Freunden gehört.

Dorit hatte ein direktes Angebot einer Konfliktklärung beziehungsweise Unterstützung. Diese Anfrage bestätigte sie zuerst, kurze Zeit später lehnte sie es jedoch ab. „Nein, getraut hätte ich mich schon, aber ich hatte da vieles anders zu tun. Wegen Arztterminen und so“ (ebd., S. 2, Z. 23 – 24). Ein Hemmnis, warum Schüler das Angebot der Streitschlichtung nicht wahrnehmen beschreibt Dorit: „Na meistens kommt es auch darauf an, ob die es halt alleine klären wollen. Weil, weil, ja, weil manchmal auch die Befürchtung besteht, dass es weitergesagt wird“ (ebd.: 5, Z. 5 – 6). Ein Vertrauensverhältnis zu den schlichtenden Schülern muss nach ihrer Aussage schon vor einem Angebot bestehen.

4.5.1 Darstellung und Kenntnis über das Schulmediationsprojekt aus Perspektive der Schüler

Desweiteren befürchtet Clemens, dass „manche [Schüler] einfach nur keine Ahnung [haben] wer ein Streitschlichter ist oder wo sie sich melden sollen“ (Interview Schüler 2010. 5, Z. 7 – 8). Er spricht damit allgemeine Hinweise zu den Personen die hinter dem Begriff „Streitschlichter“ stehen sowie die Ortsungebundenheit und den unsicheren Rückzugsort von Gespräche an. Über die Präsenz im Schulhaus sagt er weiter: „Für die Streitschlichter [...] hängen immer Ankündigungen, wann die sich treffen sollen. Wegen Streit eben und wegen Besprechungen“ (ebd.: 3, Z. 9 – 10).

Beide Schüler können Aussagen über das Projekt treffen. Sie haben jedoch noch keine eigenen Erfahrungen mit der Streitschlichtergruppe gemacht, dementsprechend sind die Darstellung und die dazugehörigen Kenntnisse zum Projekt aus „zweiter Hand“ oder aus der Vorstellung des Projektes in ihren Klassen.

4.5.2 Persönliche Erwartung an die Akteure von Schulmediation

Dorit und Clemens verbalisieren keine konkreten Erwartungen an die Streitschlichter. Sie berichten während des Interviews von Wünschen die sich beispielsweise auf eine Vertrauensbasis und die Sicherheit, dass keine Gesprächsinhalte weitervermittelt werden, beziehen.

Eine von beiden Schülern formulierte Annahme ist, dass eine Entlastung für „die Schüler selbst und die Schule an sich und die Lehrer auch mit. Alle, die das mitbekommen“ (Interview Schüler 2010: 5, Z. 23 – 24) eintritt.

Dorit und Clemens sehen das Streitschlichterprojekt als eine Möglichkeit der konstruktiven Konfliktlösung aus der man wählen kann. Sie scheinen sich jedoch nicht als Zielgruppe von Schulmediation zu identifizieren.

4.5.3 Die persönliche Rolle im Schulmediationsprozess

Die Schüler kennen das Streitschlichterprojekt und dessen Inhalten. Sie wissen, dass sie zu einem Streitschlichter gehen und ein Schlichtungsgespräch in Anspruch nehmen können. Dennoch ist es ein freiwilliges Angebot, welches nicht von allen Schülern genutzt wird.

Dorit und Clemens nehmen keine direkte Rolle im Prozess ein.

Sie haben Eigenverantwortung durch die Patenschaft zu jüngeren Klassen übertragen bekommen. Dabei klären sie kleinere Streitigkeiten oder stehen als Paten für Fragen zur Verfügung. Eine Weitervermittlung an das Streitschlichterprojekt ist dabei eine Möglichkeit den Schülern unterstützend beizustehen. Diese Möglichkeit haben jedoch beide Schüler noch nicht wahrgenommen.

4.5.4 Wahrnehmung von Wirkungen und Grenzen von Schulmediation

Bei der Frage nach der Wirkung von Schulmediation im Schulhaus nimmt Clemens die Streitschlichter als akzeptiert war“ (Interview Schüler 2010: 4, Z. 9). Schüler hätten immer die Möglichkeit zu Frau Kamm, der Projektleiterin, beziehungsweise direkt zu den Streitschlichtern zu gehen.

Grenzen zeigen sich bei der Darstellung der Projektgruppe. Dorit und Clemens haben den Eindruck, dass sich die Wirkung an die projektbezogene Arbeit während des Gesprächs häufig an jüngere Schüler der Bergschule richtet.

Es scheint der Fall zu sein, dass beide Schüler eine projektbezogene Adressatengruppe wahrnehmen. Diese Gruppe wird von Dorit und Clemens als die „jüngeren Schüler“ der Bergschule bezeichnet. Ältere Schüler lernen dementsprechend ihren Aussagen nach Verantwortungsübernahme durch weitere Projekte der Schule, wie beispielsweise die Patenschaft von älteren Schülern zu Fünftklässlern.

Dorit weist im Interview konkret auf das Streitschlichterangebot hin. Sie beschreibt, dass jüngere Schüler zu Streitschlichtern ausgebildet werden können. Desweitem beschreibt sie, dass die älteren Schüler nicht mit den jüngeren Schülern ihre Streitigkeiten klären wollen. Dies stellt eine Grenze dar. Es entsteht die Wahrnehmung, dass Streitschlichtung etwas „für die Jüngeren [ist]. Weil wir Größeren gehen ja nicht zu den Jüngeren, weil die Streitschlichter sind und erzählen

denen unsere Probleme, oder so. Ja, für die Jüngeren Klassen ist das schon besser“ (Interview Schüler2010: 7, Z. 23 – 25).

Auch Clemens beschreibt seine persönliche Wahrnehmung von Gewalt. „Mit der Gewalt war das [bei mir] so, wo ich in der siebten, sechsten Klasse war. Da hab ich mich selber rumgeprügelt aber jetzt bin ich ein komplett stiller Mensch, so, dass hab ich geändert“ (ebd.: 7, Z. 5 – 7). Daraus kann eine Wahrnehmung der Adressatengruppe resultieren.

Diese Aussagen weisen darauf hin, dass kein Bedarf einer externen Konfliktbearbeitung wahrgenommen wird. Dabei zeigt sich jedoch auch, dass noch keine persönlichen Erfahrungen mit dem Projekt gemacht worden sind.

4.6 Zusammenfassung der Interviews

Eine Initiative der Implementierung des Streitschlichterprojekts ging nach Aussagen der Schulleiterin, stellvertretenden Schulleiterin, sowie der Mediationsausbilderin seitens der Schule, beziehungsweise der Schulmediationskoordinatorin aus. Sie sahen dieses Projekt als eine Möglichkeit des Kompetenzgewinns für die Schüler, sowie perspektivisch für eine Stabilisierung eines positiv geprägten Schulklimas. „Es ist einfach nur so, dass wir relativ zufrieden sind mit unserem Schulklima und sicherlich haben da unsere Streitschlichter einen Anteil dran“ (Interview Schulleitung 2010: 5, Z. 16 – 18).

Die Einführung des Projekts wurde durch eine Kooperation mit einer außerschulischen Einrichtung ermöglicht, sowie durch externe Fortbildung einer Lehrerin. Diese leitet den Arbeitskreis des Mediationsprojekts und bildet kontinuierlich Schüler zu Streitschlichtern für die Bergschule aus. Sie ist dementsprechend für die fachliche Betreuung, methodische Anleitung und Begleitung von Schulmediatoren zuständig. Des Weiteren organisiert sie Konfliktvorführungen oder Aushänge der Streitschlichterarbeit in Klassen, so, dass Kollegen und Schüler die Methode einer alternativen Konfliktbearbeitung aufgezeigt bekommen und dafür gewonnen werden können. So ist das Streitschlichterprojekt bei allen schulischen Beteiligten bekannt. Es wurden Lehrer, Schüler und Eltern über Aufgaben und Funktion informiert. „Ja, die Eltern wissen grundsätzlich Bescheid“ (Interview Mediationsausbilderin 2010: 11, Z. 16).

Eine Einbindung der Streitschlichter in das Schulsystem der Bergschule, die zu einer Verantwortungsübertragung führen soll, schildert Britta, eine der an der Schule ausgebildeten Streitschlichterinnen. „[Wir] hatten [...] letztens ein Lehrergespräch, also, da sollte ich mit dabei sitzen, als Streitschlichterin“ (Interview Streitschlichter 2010: 6, Z. 26 – 27). Schlichtungsgespräche sind dabei eine Angebotsform, die auf Schülerebene stattfinden kann. Die von Britta geschilderte Form, dass Streitschlichter zu Beratungsgesprächen dazu genommen werden, stellt nach der Betrachtung der Interviews jedoch eher eine Ausnahme im schulischen Prozess dar.

4.6 Zusammenfassung der Interviews

Des Weiteren spiegeln alle sieben Interviewteilnehmer eine Präsenz der Streitschlichter im Schulhaus. Sie schildern dagegen auch, dass Schlichtungsgespräche durch unterschiedliche Umstände, wie Altersunterschied der beteiligten Personen, Misstrauen, Projektunkenntnis oder andere Konfliktlösungswege, eine Schlichtung nicht wahrgenommen werden.

Das Projekt unterstützt die Schule bei der Umsetzung des Schulprogramms und der schulinternen Ziele. Es leistet einen Beitrag bei der Entwicklung der konstruktiven Konfliktbearbeitung und verbessert Kommunikationskompetenzen der am Projekt interessierten Schüler.

Zum Zeitpunkt des Interviews wurde das Mediationsangebot nicht, beziehungsweise nur vereinzelt angewendet. Die Streitschlichter Alex und Britta haben von einem Mangel, beziehungsweise von einer Stagnation an Mediationsaufträgen berichtet. Durch die phasenweise Staffellung im Umgang mit Schlichtungsgesprächen konnten die Schüler jedoch weiter motiviert werden. Denn zuerst wurde eine Teilnehmerbestätigung ausgehändigt, die eine Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft bestätigte. Im weiteren Verlauf konnten die Schüler eine Streitschlichterausbildung mit Prüfung ablegen. Nach dem Absolvieren der Ausbildung und dem Test erhielten die Schüler ein Teilnehmerzertifikat, welches die Schüler zur Durchführung von selbstständigen Streitschlichtungsgesprächen befähigte (vgl. Interview Streitschlichter 2010: 2, Z. 6 – 7). Diese Staffellung garantiert der Ausbilderin eine Prozessentwicklung und ein Prozessverständnis der Schüler, sodass ein Kompetenzgewinn und Kommunikationsabläufe schrittweise trainiert werden können.

Alle Interviewten sehen die Existenz der Streitschlichtergruppe auch in ferner Zukunft. Dabei haben die einzelnen Interviewten unterschiedliche Erwartungen an das Projekt.

Der Schwerpunkt der Schulleitung liegt bei einer kontinuierlich guten Lernatmosphäre und dem allgemeinen Schulklima. Dabei fokussiert sie unabhängig der Streitschlichtergruppe für alle Schüler einen Leistungszugewinn an (vgl. Interview Schulleitung 2010: 6).

Die Mediationsausbilderin sieht keine enormen Veränderungen zur jetzigen Situation. Sie beschreibt die Streitschlichtergruppe im Hintergrund der schulischen Ar-

4.6 Zusammenfassung der Interviews

beit. Dabei können interessierte Schüler auch in Zukunft ausgebildet werden und einen persönlichen Zugewinn erfahren. Frau Kamms Priorität liegt bei den Kinder und Jugendlichen der Schule, dass sie eigene lösungsorientierte Konfliktbearbeitungsstrategien entwickeln (vgl. Interview Mediationsausbilderin 2010: 11f.).

Die interviewten Streitschlichter sehen auch zukünftig die Streitschlichtung als ein gutes Angebot der Konfliktlösung zwischen Schülern. Britta und Alex haben positive Erfahrungen mit der Streitschlichtergruppe gemacht. „Ich denke es wird [...] sich steigern, dass man sieht, dass es da wirklich etwas gibt, wo man hingehen kann. Ich hab´ da [...] gute Hoffnung, dass es was bringt“ (Interview Streitschlichter 2010: 8, Z. 10 – 12).

Die Schüler Clemens und Dorit sehen die Streitschlichtergruppe als einen Bestandteil der Schule an. Sie empfinden, dass körperliche Auseinandersetzungen seit der Implementierung zurückgegangen sind. Ihre zukünftigen Erwartungen zeigen, dass kontinuierlich vorhandene Ansprechpartner und die Präsenz der Streitschlichtergruppe zu einem Vertrauensanstieg und somit zu größeren Fallzahlen führen könnten (vgl. Interview Schüler 2010: 6f.).

Insgesamt sehen alle Interviewten die Streitschlichtung als einen Bestandteil der Bergschule. Dabei besteht nach Aussage von Frau Kamm eine sehr hohe Erwartungshaltung von Erwachsenen an die Streitschlichter (vgl. Interview Mediationsausbilderin 2010: 9). Ob und wie die Streitschlichter diese enorme Rollenerwartung unter Druck setzt, bleibt während des Interviews offen.

Es ist auffällig, dass nur die beiden Streitschlichter den Wunsch nach mehr Fällen äußern. Beide Interviews, die der Schulleitung und der Mediationsausbilderin, zeigen, dass die Erwartungen eines größeren Fallzugangs gering sind. Dabei stützen sich die Interviewten auf das vielfältige Angebot, welches in der Schule besteht. So können Schüler neben den Streitschlichtern Konflikte mit der Schulleitung, dem Beratungslehrer, der Schulsozialarbeiterin oder im Klassenkontext klären. Durch diese weitläufigen Möglichkeiten einer Konfliktklärung wird das Angebot „von Schülern für Schüler“ nicht vollständig erschöpft und wahrgenommen.

Hingegen zeigt das Schülerinterview, dass beide Schüler davon ausgehen, dass die Methode der Konfliktlösung teilweise eher für eine jüngere Zielgruppe bestimmt ist. Der Fallzugang soll dabei auf einer Vertrauensbasis aufgebaut werden

und der Grundgedanke der Freiwilligkeit weiter bestehen bleiben. Sie sehen weitere Entwicklungschancen für das Projekt.

Im letzten Teil der Interviewzusammenfassung möchte ich mich auf meine persönliche Wahrnehmung der Interviewsituationen und auf das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit beziehen. Dieses Kapitel befasst sich mit der Reichweite der Dateninterpretation, bei der der Punkt „eine positive Darstellung und Präsentation der Schule nach außen wird seitens der Interviewten angestrebt“ und die „soziale Erwünschtheit“ erläutert wurden.

Die folgenden geschilderten subjektiven Eindrücke beziehen sich auf Gefühle und Wahrnehmungen der Interviewerin⁸ während der Interviews und sind in diesem Zusammenhang nicht belegbar.

Die Interviewerin hat das Gefühl, dass die Interviewteilnehmer, die sich auf das Gespräch vorbereiten konnten, die Wirkung von Schulmediation auf den Schullalltag intensiver herausstellen wollten.

Schulleitung

Die Schulleitung sieht sich als Ansprechpartner für Schüler in unterschiedlichen Situationen. In Gesprächen werden verschiedenartige Angelegenheiten von Schülern, Eltern, und Lehrern zur Sprache gebracht, analysiert und Klärungsansätze diskutiert. In diesem Kontext besteht eine, von Seiten der Schulleitung zurzeit noch nicht wahrgenommene, Chance.

Eine Weitervermittlung bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Schülern, die in den Aufgabenbereich des Streitschlichterprojekts fallen, wird nach Aussagen seitens der Schulleitung erwünscht und als eine Möglichkeit der Erhöhung der Fallzahlen angegeben. Dennoch findet ihrerseits keine Weitervermittlung statt.

Die Chance eine Streitschlichtergruppe vor Ort zu haben, müsste intensiver aufgenommen werden. Durch nachhaltigere Hinweise auf das Angebot könnten Fallzahlen der Streitschlichtergruppe erhöht werden. Des Weiteren könnte die Schulleitung die dahinterstehende Idee der Implementierung „Schüler helfen Schülern“ vermitteln. Die Schulleitung wäre dabei weiterhin ein direkter Ansprechpartner, würde dennoch Entlastung durch eventuelle Angebotswahrnehmung erfahren.

⁸ Hierbei handelt es sich um die Verfasserin der Arbeit.

Darüberhinaus würde sich das Streitschlichterprojekt in der Schule weiter festigen, etablieren und zum Erhalt eines positiven Schulklimas beitragen.

Mediationsausbilderin

Es stellte sich heraus, dass die Mediationsausbilderin die theoretischen Grundlagen, Aufgaben und Funktionen einer Streitschlichtergruppe am detailliertesten beschreiben konnte. Dementsprechend konnte Frau Kamm Aussagen über Wirkungen in unterschiedlichen Ebenen treffen. Sie sprach offen über Fallzahlen, Fallzugang und allgemeine Schwierigkeiten im Kontext Schule.

Sie fokussiert mit dem Ziel einer größeren Netzwerkarbeit die Erhaltung des Projektes an. Diesen Punkt betrachtet die Interviewerin aus zwei Perspektiven.

Einerseits kann der Wunsch nach Außenwirkung durch Vernetzung ein Fernziel für das Projekt darstellen. Andererseits vermutet Frau Kamm keine Veränderungen für die zukünftige Arbeit mit dem Streitschlichterprojekt, beispielsweise hinsichtlich der Fallzahlen. Daher kann dieser Wunsch eine „soziale Erwünschtheit“ sein. Meiner Auffassung nach wird eine Netzwerkarbeit erst dann sinnvoll, wenn man das Projekt durch das Netzwerk stärken, verfeinern oder beleben möchte und dementsprechend eine Zielorientiertheit zum Tragen kommt.

Es scheint ebenso der Fall zu sein, dass die Praxis der Vermittlung von Fällen und der Fallzugang eine enorme Grenze der Arbeit darstellt. Dabei ist die angesprochene Adressatengruppe auf jüngere Klassen begrenzt.

Streitschlichter

Bei diesem Interview empfand die Interviewerin eine Aufgeschlossenheit der Gesprächspartner. Sie berichteten von einer allgemeinen Weiterentwicklung und ihrem persönlichen Gewinn am Projekt beispielsweise in im sozialen Umgang, Neutralität zu Anderen oder der Entwicklung von konstruktiven Konfliktlösungsmethoden. Alex und Britta sehen das Projekt in der Entwicklungsphase und Wünschen sich für die kommenden Streitschlichter eine größere Wahrnehmung des Angebots.

Schüler

Der Eindruck entstand, dass die befragten Schüler über die Streitschlichtung und deren Streitschlichtung nur aus zweiter Hand wussten. Sie haben scheinbar das

Projekt bis zum Zeitpunkt des Interviews kaum wahrgenommen und nur wenig Berührungspunkte, außerhalb der klasseninternen Vorstellungen, gehabt. Dennoch berichten sie von der Wirkung des Projekts im Schulkontext. Dabei betonen sie während des Interviews, dass es doch ein Angebot für jüngere Klassen sei und sie Konflikte selbst klären wollen und können.

Als letzten Punkt möchte ich das Arbeitsgemeinschaftsangebot sowie klassenübergreifende Projekte in der Bergschule anführen. Die zwei Schüler berichteten nach meiner Empfindung intensiv über ihr persönliches Engagement, der Patenschaft mit jüngeren Jahrgängen, an der Schule. Dabei schilderten sie eine Akzeptanz der Streitschlichtergruppe im Schulhaus, dennoch wollten sie ebenfalls ihre Arbeit mit Schülern nicht unerwähnt lassen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Interviewten das Streitschlichterprojekt als ein Angebot der Schule darstellen. Die Arbeit der Streitschlichter mit Schülern kann nach allen Interviewaussagen ausgebaut werden.

Die Interviews mit den sieben Interviewpartnern geben einen kleinen Einblick in die tägliche Praxis der Bergschule. Sie schildern im Bereich des Streitschlichterprojekts zwar kaum Fallzahlen, dennoch gibt es momentan motivierte Streitschlichter an der Bergschule, die Schlichtungsangebote weiter unterbreiteten.

Eine Wirkung, die durch die Arbeit und Präsenz der Streitschlichter folgte, war ihre Bekanntheit, da sie klassenübergreifenden Vorstellungen ihrer Projektarbeit durchführten. Die ersten Schritte zu weiteren Fallzahlen wurden damit gemacht. Dabei entstand eine „heimliche“ Adressatengruppe, denn prinzipiell gilt das Angebot für alle Schüler der Schule. Als scheinbare Nutzergruppe werden jüngere Schüler bei Konflikten angesprochen. Die Nutzergruppe wird nach Aussagen der Interviewten von mir auf die fünfte, sechste und maximal siebte Klasse geschätzt.

Durch eine geringe Nutzung entsteht die Frage, ob sich die Schüler bei Streitigkeiten unter Schülern ein Schulmediationsverfahren leisten können oder ihnen persönliche Grenzen durch Unsicherheiten und geringe Praxiserfahrung aufgezeigt werden. Das vorliegende System bei einem Schlichtungsgespräch sieht ein Schulmediationsteam aus zwei Personen, einem Mediator und einem Co-Mediator, vor. Mit Hilfe einer Doppelbesetzung in Gesprächen kann der Prozess zwischen den Streitenden entweder eine lösungsorientierte Dynamik gewinnen,

weil sich die Streitschlichter ergänzen. Oder die Streitenden werden verunsichert, da sie keine Neutralität der Schlichter feststellen können.

Die Schule selbst stellt durch das Ganztagsangebot und die Arbeitsgemeinschaften ein außerschulisches Angebot zur Verfügung. Darunter ist eine der Angebotsmöglichkeiten die Arbeitsgemeinschaft der Streitschlichter unter Leitung von Frau Kamm. Schüler, die in das Streitschlichterprojekt gehen, werden entweder mit Hilfe einer klasseninternen Wahl gewählt oder die interessierten Schüler melden sich direkt bei Frau Kamm an.

Kein Interviewter schildert, dass Fach- oder Klassenlehrer bei der aktiven Vermittlung von Fällen einen immensen Beitrag leisten. Nur vereinzelt werden Streitschlichter zu Gesprächen dazu genommen. Das heißt, sich Streitende Schüler werden nicht weitervermittelt. Es scheint der Fall zu sein, dass Klärungen in anderen Rahmungen angestrebt und Alternativen gewählt werden. Diese Nichtnutzung kann mehrere Gründe haben.

Einerseits wendet sich ein Schüler mit seinen persönlichen Problemstellungen direkt an den ihm vertrauten Lehrer und spricht ihn an. Es besteht die Möglichkeit, dass der Lehrer die ihm entgegengebrachte Vertrautheit nicht durch eine Weitervermittlung an Dritte unterbrechen möchte.

Andererseits kann die dem Lehrer anvertraute Rolle, mit Aufgaben und Funktion, eines Lehrers so verfestigt sein, dass eine externe Konfliktklärung durch Streitschlichter nicht wahrgenommen wird.

Eine langfristige Wirkung von Streitschlichtung im Schullalltag kann dementsprechend nur dann entstehen, wenn Streitschlichter in schulische Abläufe integriert und zielgerichtet eingesetzt werden. Eine Präsenz sollte daher auf allen schulischen Ebenen erfolgen, sodass sie von Schülern, Lehrern und Schulleitung als ein möglicher Ansprechpartner bei Konflikten wahrgenommen werden.

5. Schlussbetrachtung

Grundsätzlich sind Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen zwischen Schülern nichts Unnormales. Sie stellen Chancen und Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen dar. Schule ist ein Ort, an dem Auseinandersetzungen stattfinden und Meinungsverschiedenheiten zwischen Schülern ausgetragen werden. Dabei muss geklärt werden, wie man mit solchen Auseinandersetzungen umgeht. Grundlegend sollte geklärt werden, dass Konflikte mit Worten anstatt mit körperlicher Auseinandersetzung zu lösen sind. Schüler können bei Konflikten in der Schule neben persönlicher Klärung mit dem Betroffenen auf unterschiedliche Konfliktlösungswege, wie Beratungsgespräche zwischen den Streitenden oder interne Reflexionen im Klassenkontext, zurückgreifen, um eine Klärung herbeizuführen.

Einen Beitrag zur konstruktiven Konfliktlösung kann ein Schulmediationsprogramm leisten. In diesem Programm werden Schüler der jeweiligen Schule aktiv, anderen Schülern in Konfliktsituationen vermittelnd beizustehen.

Die streitenden Schüler bekommen gegenseitig die Möglichkeit in einem Klärungsprozess ihre Perspektive und Wahrnehmung des Konfliktes zu benennen. Der Streitschlichter ist für den Prozessverlauf zuständig. Er unterstützt die Streitenden bei der Erarbeitung einer einvernehmlichen Lösung. Ziel eines Mediationsverfahrens ist es, dass die Konfliktparteien am Ende einer Mediation zufrieden mit der gemeinsam ausgehandelten Lösung sind. Streitschlichter sind für alltägliche Konflikte zwischen Schülern zuständig, wie Reibereien, Zerstörung des persönlichen Besitzes eines Schülers, Beschimpfungen oder Beleidigungen.

Dennoch muss die in der Masterarbeit beschriebene Theorie auch in die alltägliche Praxis umgesetzt werden können.

Schulische Akteure klären Konflikte zwischen Schülern nicht immer mit Hilfe einer mediativen Herangehensweise. Es ist sinnvoll, dass Schulungen zur Information angeboten und genutzt werden, sowie Umsetzung finden. Denn das Streitschlichterprogramm begrenzt sich nicht auf einen kleinen Projektzeitraum. Es ist ein langjähriges Projekt, welches Zeit, Ausdauer und Energie in Anspruch nimmt, um eine Wirksamkeit im täglichen Umgang im Kontext Schule feststellen zu können. Des Weiteren kann ein alleinstehendes Streitschlichterprojekt kein

Schulklima oder eine Schulkultur verändern. Es braucht Unterstützung von Fach- und Klassenlehrern. Konfliktlösungsstrategien sollten dementsprechend auch im Klassenkontext angeboten werden und Anwendung finden, um grundlegende Strukturen dauerhaft zu verändern. Eine Implementierung des Schulmediationsprogramms ist meiner Ansicht nach erst dann sinnvoll, wenn das Programm in der ganzen Schule verankert werden soll. Dazu sollten alle schulischen Beteiligten wie Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern über die dazugehörige Arbeit informiert werden und einverstanden sein.

Die aufgeführten Punkte zeigen, dass vor einer Einführung eine intensive Befassung mit dem Thema der zuständigen Personen notwendig ist. Eine mögliche Vorstellung kann beispielsweise durch die Planung und Durchführung einer Projektwoche gestaltet werden, oder in zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden geschehen. Eine solche Planung erfordert erneut Interesse, Zeit und Beteiligung von mehreren Personen, die an der Schule eine Projektimplementierung befürworten. Insgesamt kann durch eine intensive Organisation des Programmes und der Einbeziehung von den am Schulprozess beteiligten Personen vor und während einer Implementierung eine große Wirkung des Streitschlichterprogramms erzielt werden.

Des Weiteren muss die Frage geklärt werden, welche Schüler für eine Streitschlichterausbildung geeignet sind. Die ausgebildeten Streitschlichter stellen eine Schnittstelle zwischen Klasse, Lehrern und Mediator dar. Diese müssen von allen Beteiligten als geeignet anerkannt werden.

Denn wenn diese Schnittmenge zwischen Klasse, Lehrern und Mediator stimmt, dann ist die Person als Streitschlichter gewinnbringend für alle schulischen Akteure. Eine größere Wirksamkeit des Streitschlichterprogramms kann eintreten.

Andernfalls können bei scheinbar ungeeigneten Personen Implementierungsschwierigkeiten, wie eine Projektstagnation auftreten. Diese Stagnation kann beispielsweise seitens der Schüler auftreten, da ein Vertrauensverhältnis von den betreffenden Personen abgelehnt wird oder Erwachsene trauen dem Streitschlichter eine konstruktive Konfliktbearbeitung nicht zu.

Die Entscheidung, sich als Schülermediator ausbilden zu lassen, erfordert vorab viele Hinweise über die Programminhalte, die Vor- und Nachteile eines Streitschlichters, die Dauer und den Umfang der Ausbildung, sowie ihre persönliche

Rolle im Prozess. Dabei entscheiden sich die Schüler nach der Ausbildung auch, aktiv als Streitschlichter für einen langen Zeitraum mitzuarbeiten. Dabei kann auch eine persönliche Wirkung am ausgebildeten Schülererzielt werden. Denn die Streitschlichter lernen konstruktive Konfliktbearbeitungsmethoden, die sie über den Klassen- und Schulmediationskontext hinaus anwenden können. Die am Projekt beteiligten Schüler haben einen Zuwachs der persönlichen, sozialen Kompetenz, insbesondere an der Kommunikationsfähigkeit durch die Teilnahme am Training der Mediationsmethoden. Dadurch werden sie schrittweise befähigt anderen Personen Unterstützung bei Auseinandersetzungen anzubieten. Darüberhinaus kann sich der Umgang mit persönlichen Problemstellungen lösungsorientierter prägen, indem sie Schritte zur eigenen Konfliktklärung anwenden können.

Eine abschließende Betrachtung soll herausstellen, dass die Streitschlichtung von allen am Schulprozess beteiligten Personen genutzt werden sollte, um über die Wahrnehmung des Angebotes einer Streitschlichtung hinaus arbeiten zu können. Eine Etablierung im Schulalltags scheint nur zu gelingen, wenn die Konflikte des Einzelnen, der Klasse und der Schule zum Thema gemacht werden und im Fokus der schulischen Arbeit stehen. Eine richtige Herangehensweise an die Auswahl der Mediatoren, die methodische Vermittlung sowie eine optimale Präsenz im Schulhaus sollte gewährleistet sein.

Zu einer Entlastung von Fach- und Klassenlehrern kann es dann kommen, wenn Konflikte weitervermittelt werden und die Nutzung des Schülerangebots wahrgenommen wird. So können Streitigkeiten, Schwierigkeiten und eine frühzeitige Konfliktklärung auf Schülerebene gelöst werden.

Die Streitschlichtung zwischen Schülern sollte dabei schülerspezifische und altersgerechte Anwendung finden. Denn auf dieser Ebene haben die Schüler die Chance Konflikte auf „gleicher Augenhöhe“ zu bearbeiten, zu analysieren und zu klären. Damit könnte es zur Verminderung der Aggressivität zwischen Schülern kommen, denn Gleichaltrige werden leichter als Personen anerkannt. Sie sprechen die Sprache der Konfliktbeteiligten und können sich in deren geschilderte Lage leichter hineinversetzen. Demgegenüber steht die Allparteilichkeit, die für die Schulmediatoren schwerer umsetzbar ist. Allerdings benötigten Kinder und Jugendliche, die ihre Konflikte selbständig untereinander lösen wollen, eine gründliche Ausbildung und sorgfältige Betreuung.

Literaturverzeichnis

Altmann, Gerhard; Fiebiger Heinrich; Müller Rolf (1999): Mediation: Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Besemer, Christoph (1999): Mediation – Vermittlung in Konflikten. Baden: Stiftung Gewaltfreies Leben, Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Böhnisch, Lothar (1994): Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1994): Das Gewalt – Dilemma. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bovet, Gislinde; Huwendiek, Volker (Hrsg.) (1998): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 2. Auflage. Lengerich/ Westfalen: Cornelsen Verlag.

Canori-Stähelin, Sylvia; Schwendener, Monika (2006): Mediation macht Schule. Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Dulabaum, Nina (1998): Mediation: das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln. Hemsbach: Beltz Verlag.

Falk, Gerhard; Heintel, Peter; Krainz; Ewald (Hrsg.) (2005): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik. Band 3. 1. Auflage. Berlin: Verlag für Sozialwissenschaft.

Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackmann Maria (2009): Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Großburgwedel: Verlag an der Ruhr.

Fisher, Roger; Ury William, Patton, Bruce (1999): Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. 18. Auflage. Frankfurt/ New York: Campus Verlag. In: Canori-Stähelin, Sylvia; Schwendener, Monika (2006): Mediation macht Schule. Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion. Hemsbach: Leske u. Budrich, Opladen.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Heitmeyer Wilhelm (Hrsg.) (1994): Das Gewalt – Dilemma. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Herbert Gudjons (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle . Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Ittel, Angela; Raufelder, Diana (2009): Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann. Göttingen: Vandenhoech & Ruprecht GmbH.

Kaeding, Peer (2005): Projektgruppen einrichten. In: Kaeding, Peer; Richter, Jens; Siebel, Anke; Vogt, Silke (Hrsg.) (2005): Mediation an Schule verankern. Ein Praxishandbuch. Hemsbach: Beltz Verlag.

Kaeding, Peer; Richter, Jens; Siebel, Anke; Vogt, Silke (Hrsg.) (2005): Mediation an Schule verankern. Ein Praxishandbuch. Hemsbach: Beltz Verlag.

Kaeding, Peer; Siebel, Anke; Lünse, Dieter (2005): Von der ersten Idee zur Entscheidung. In: Kaeding, Peer; Richter, Jens; Siebel, Anke; Vogt, Silke (Hrsg.) (2005): Mediation an Schule verankern. Ein Praxishandbuch. Hemsbach: Beltz Verlag.

Keplinger, Renate (2004): Einsetzbarkeit von eLerning – Methoden bei der Einführung neuer Mitarbeiter in Unternehmen. Integration und Einarbeitung von neuen Mitarbeitern. Projektarbeit. 1. Auflage. Norderstedt Germany: Grin Verlag.

Köck, Peter; Ott, Hans (1989): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 2300 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 4. Auflage. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. 1. Auflage. Leck: Cornelsen Verlag.

Meyer, Hilbert (1997a): Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. 1. Auflage. Leck: Cornelsen Verlag.

Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut Hrsg. (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnitfforschung. Band 11: Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart: Enke.

Petermann, Franz; Pietsch, Katharina (Hrsg.) (2000): Mediation als Kooperation. Korneuburg: Otto Müller Verlag.

Psychologie (2004): Grosses Wörterbuch Psychologie Grundwissen von A-Z. Rund 2.000 zuverlässige Angaben. München: Compact Verlag.

Richter, Jens (2005): Durchführung der Streitschlichtung. In: Kaeding, Peer; Richter, Jens; Siebel, Anke; Vogt, Silke (Hrsg.) (2005): Mediation an Schule verankern. Ein Praxishandbuch. Hemsbach: Beltz Verlag.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2008): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). Dresden: Lößnitz-Druck GmbH

Seipel, Christian; Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schnell, Rainer; Hill, Paul; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. Bad Langensalza: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

Schunk, Monika (2005): Streitschlichter in der Schule. Praxisbuch für die Ausbildung von Kindermediatoren. Feuchtwangen: Claudius Verlag.

Tiesler, Barbara (2005): Aufgaben externer Schulberatung. In: Kaeding, Peer; Richter, Jens; Siebel, Anke; Vogt, Silke (Hrsg.) (2005): Mediation an Schule verankern. Ein Praxishandbuch. Hemsbach: Beltz Verlag.

Ulich, Klaus (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.

Voß, Reinhard (2006): Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schulen und Lehrerbildung. Hemsbach: Beltz Verlag.

Internetquellen

Bilek, Anita; Sator, Wolfgang; Michal-Miska, Silvia (o.J.): ABC der Mediation.

http://www.aspr.ac.at/museum/mediation_abc.pdf

verfügbar am 20.10.2010

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. Eine Zusammenfassung. Aus: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie I. Bd. 3 (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

http://www.yoolai.de/component/option,com_docman/Itemid,0/task,cat_view/gid,253/?mosmsg=You+are+trying+to+access+from+a+non-authorized+domain.+%28www.google.de%29

verfügbar am 15.09.2010

Heffels, Leon (2004): Schulleiter und ihre Führungsrollen. Die Rollen ändern sich - Rektoren werden Schulmanager.

<http://www.pro-konnekt.de/de/aufleiter.htm>

verfügbar am 14.09.2010

Herbert Gudjons (2006): Das Lehrerbild im Wandel der Zeit.

www.gew-bw.de/Binaries/Binary4656/Lehrerbild_im_Wandel.pdf

verfügbar am 15.09.2010

Hochreiter, Wilhelm; Schweiger, Annemarie (2001): Die Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung. Lehrgang für Berater/innen für standortbezogene Schulentwicklung. Salzburg

www.qis.at/qn/userfile/SE+SL_Endfassung_mit_Graphik.pdf

verfügbar am 14.09.2010

Hohmann, Katrin (o.J.): ABC der Ganztagsschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Ganztagsschule in gebundener Form.

http://www.abc-der-ganztagsschule.de/Ganztagsschule_in_gebundener_Form.html

verfügbar am 17.11. 2010

Holtappels, Prof. Dr. Heinz Günter (2003): Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund

http://www.ganztagsschulen.org/downloads/IFS_Analyse_Gesamt.pdf

verfügbar am 01.09.2010

Hussy, Walter (2008): Sozialwissenschaftliche Methode und Methodologie. Qualitative Methoden: Analysemethoden: Hermeneutik, Kodierung, Inhaltsanalyse, Typenbildung.

<http://www.uni->

[due.de/imperia/md/content/dokforum/analysemethoden_qualnetz_5.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/analysemethoden_qualnetz_5.pdf)

verfügbar am 20.11.2010

IFB. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (o.J.): Mediation, Streitschlichtung in der Schule.

http://ifb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ifb.bildung-rp.de/Downloadbereich/Gewalt/Mediation-Streitschlichtung-IFB.PDF

verfügbar am 30.10.2010

IQSH - Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2004): Konflikte lösen durch Schulmediation.

http://www.akjs-sh.de/downloads/Broschuere_Konflikte_loesen.pdf

verfügbar am 27.10.2010

Kania, Elke (1995): Das Über-Ich und die Theorie der sozialen Systeme. Eine Einführung in die Theorie von Talcott Parsons.

www.mondsohn.de/anima/Downloads/Parsons.DOC

verfügbar am 11.09.2010

Meister, Yvonne (2009): Diplomarbeit. Beratung in der sozialen Arbeit. Sozialrechtsberatung im Wandel der Zeit.

www.digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate.../Diplomarbeit-Meister-2009.pdf

verfügbar am 10.11.2010

Metzler, Claudia (2003): Diplomarbeit. Epidemiologie des Substanzkonsums bei Jugendlichen: Eine Analyse unter Stadt-Land-Perspektive. psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2005/530/pdf/CMetzler.pdf
verfügbar am 15.09.2010

Unterrainer, Julia (2007): Diplomarbeit. Anwendung und Verbreitung des Konfliktlösungsverfahrens Mediation im gesamtgesellschaftlichen Umfeld und Erarbeitungen von Empfehlungen im Bereich des Marketings.
www.oebm.at/.../Diplomarbeit_JuliaUnterrainer.pdf
verfügbar am 11.10.2010

Weisser Ring e.V. (2002): Mediation auch in unserer Schule? Gewalt ist ein Phänomen! Mediation ist phänomenal!
https://www.weisser-ring.de/uploads/tx_publication/Mediate_in_schulen.pdf
verfügbar am 12.11.2010

Anlage

Anlage I : Interview mit Schulleitung 2010

Anlage II: Interview mit Mediationsausbilderin 2010

Anlage III: Interview mit Streitschlichter 2010

Anlage IV: Interview mit Schülern 2010

Anlage I:

Interview mit Schulleitung 2010

E: Frau Ebert (Schulleiterin)

F: Frau Freitag (stell. Schulleiterin)

I: Interviewerin

1 I: Vielen Dank für die Möglichkeit eines Interviews in Ihrer Einrichtung. Als Einstieg
2 würde ich gern fragen, wie viele Schüler und wie viele Lehrer es an der Schule gibt.

3 E: Wir sind 245 Schüler, 22 Lehrer.

4 I: Und die Bergschule gibt es seit wann?

5 E: Die wurde 1953, ähm, gebaut und seitdem gibt es die. Ähm, und die hieß früher
6 Ernst Thälmann Schule uns seit 1990 heißt sie wieder Bergschule.

7 I: Seit wann gibt es da Streitschlichterprojekt an ihrer Schule?

8 E: Seit 2006 dachte ich, da haben wir angefangen. Das kann auch 2005.

9 F: Das kann auch 5, 2005 ich glaube in dem zweiten Jahr, ne?

10 E: Ja, genau 2004/ 2005. Haben wir angefangen. Also man kann sagen, ab 2005.

11 I: Also, kann man sagen, dass Sie beide den Anfang auch miterlebt haben.

12 E: Ja.

13 I: Was war vor der Streitschlichtung? Wie kam der Wunsch auf, dass man so etwas
14 macht?

15 E: Na, einfach aus der Notwendigkeit heraus. Wir glauben, dass Schüler untereinan-
16 der lernen müssen miteinander umzugehen und das ist bei bestimmten Sachen die
17 Passion, dass das Schüler einfach besser können als Lehrer. Ne?

18 I: Ja.

1 E: Und das Streitschlichter Modell ist ja einfach auch so, dass die Schüler die da
2 dran teilnehmen etwas für sich mitnehmen können. Auch wenn, selbst wenn jetzt
3 keine Fälle an der Schule zu schlichten sind. Sie selbst haben da trotzdem einen un-
4 heimlichen Gewinn.

5 I: Wie haben sie das Modell gestartet?

6 E: Na, angefangen hat das eigentlich so, wie war denn das gleich?

7 F: Erstmal mit der Gudrun, ne? Und der Helga, genau.

8 E: Na, vielleicht kann man ja so sagen, dass wir ja vorher in anderen Schulen waren
9 und an ersten, an der Schule, wo ich herkomme, da hatten wir das Projekt und da hat
10 das die Schulmediationskoordinatorin begleitet. Und diese hat wieder irgendwelche
11 Gelder bekommen und hat natürlich dann auch nachgefragt, ob wir das nicht hier
12 auch machen wollen. Und unsere Schulsozialarbeiterin hat sich der Sache erstmal
13 angenommen. So kam das dann ins Rollen.

14 I: Und die Schulsozialarbeiterin ist auch schon seit 2005 hier mit angestellt?

15 E: Ja, die ist, na ja, die hat zwei Mal pausiert, weil sie zwei Babys bekommen hat.
16 Ne, aber es wurde dann aber auch schon jedes Mal vertreten. Und von den Vertre-
17 tern dann auch mitgeführt.

18 I: Mh, und wie kam es dann zur Umsetzung?

19 E: Na, es ging dann erstmal so los, dass die den Lehrgang gemacht haben, die
20 Schüler. Dann, haben die solche Streitschlichtervorführungen gemacht, dann hatten
21 die sich so ´nen Dienst, so ´nen richtigen Dienstplan gemacht. Und in Klassen ers-
22 tmal vorgestellt. Und in der Lehrerkonferenz erstmal vorgestellt. Und, ja gut, mit die-
23 sem Dienstplan wussten dann die Schüler wo sie hingehen können.

24 I: Ja, und dass waren dann die Anfänge.

25 E: Ja, das waren die Anfänge der ersten Gruppe.

26 F: Und hatten wir nicht noch ´ne Lehrerfortbildung, meine ich?

1 E: Ja, so etwas hatten wir extra noch dazu. Also, zu Beginn war also diese Fortbil-
2 dung mit der Schulmediationskoordinatorin, die das ganze Lehrerkollegium darauf
3 nochmal eingestimmt hat, was das bedeutet. Streitschlichter, und, ja.

4 I: Okay. So ist das dann sozusagen langsam ins Rollen gekommen.

5 E: Mh.

6 I: Hat die Mediation ihr eigenes Zimmer, wie ist das so eingerichtet?

7 E: Wir hatten ein eigenes Zimmer für die Streitschlichter. Als es sich dann aber so
8 ergeben hat, dass es so weit weg vom Schuss war. Und das ließ sich schlecht ma-
9 chen, da wir Platzprobleme hatten, haben sie jetzt kein eigenes Zimmer mehr. Sie
10 können sich aber, wenn sie solche Gespräche haben, in andere Räume zurückzie-
11 hen.

12 I.: Ja. Da besteht also eine Möglichkeit. Und wie kommen die Streitfälle dann zu den
13 Mediatoren?

14 E: Na ja, entweder weisen die Lehrer die Schüler darauf hin, dass sie bitte mit den
15 Streitschlichtern das klären sollen, oder die Streitschlichter suchen sich auch
16 manchmal Fälle. Also, wenn sie etwas mitbekommen haben. So läuft das eigentlich.

17 I: Wer nimmt das am meisten in Anspruch, was empfinden sie da?

18 E: Mh, meistens sind das mehr die Kleineren, die das in Anspruch nehmen. Und
19 dann auch manchmal auch die Mädchen in der sieben und acht, die kommen dann
20 manchmal mit Streitigkeiten.

21 I: Also, geht das in etwa nur bis zur achten Klasse?

22 E: Ja, also bei den Größeren, hab ich den Eindruck, ist weniger der Bedarf, dass die
23 da sich an uns oder an die Streitschlichter wenden.

24 I: Wie würden Sie das beschreiben, was haben Sie für eine Aufgabe in dem Streit-
25 schlichterprozess?

26 E: Wir sehen es so, dass wir sie unterstützen, wo wir nur können. Ja.

27 I: Also stehen sie immer für Fragen und Rückfragen zur Verfügung?

1 E: Ja. Oder wenn es mal um eine Freistellung geht oder zum Beispiel Raumsuche
2 oder so etwas, da sind wir schon da. Aber ansonsten hat also seit einiger Zeit die
3 Frau Kamm schon die Hand auf den Streitschlichtern drauf. Die macht das sehr gut.

4 I: Aber sie befürworten das Projekt und dadurch sind sie in den Prozess mit integriert.

5 E: Ja.

6 I: Haben Sie bestimmte Erwartungen, was die Schüler leisten müssten?

7 E: Na, die Erwartungen sind vielleicht dahingehend, dass die Lernen, sich Konflikten
8 zu stellen, und diese auch mit Worten zu klären. Und das also auch so ne Streit-
9 schlichtung, dass die Schüler lernen, dass man einen Schritt auf andere zugehen
10 muss. Und dass man einfach auch Mal zeigen muss, Vertrauen und das alles was es
11 so an Problemen gibt. Ob das jetzt einfach nur Sachen sind, die aus Unkenntnis ge-
12 sagt werden oder falsch Verstanden werden oder nicht deutlich und klar ausgespro-
13 chen sind, so diese Sachen, dass es nicht gleich einen Knick miteinander gibt. Mh.

14 I: Sehen Sie auch Grenzen für die Streitschlichtergruppe?

15 E: Grenzen, sicher. Es kommt ganz darauf an. Wenn zum Beispiel irgendetwas mit
16 Alkohol wäre oder so, dass wäre nichts für die Streitschlichtergruppe.

17 I: Würden Sie sagen, es gibt bestehende Konflikte direkt für die Streitschlichtergrup-
18 pe und bestimmte Konflikte, die sie dann mit ihrem Team klären?

19 E: Bestimmt. Das wären zum Beispiel Pausenstreitigkeiten. Also, die Pausenkonflik-
20 te, das können die Streitschlichter klären und lösen. Oder die gegenseitigen Beleidig-
21 ungen oder schlechtes Reden über jemanden. Da sind schon Streitschlichter gut
22 geeignet dafür. Gerade wenn es um diese Konflikte geht. Mh, ja bei unseren Sachen,
23 da müssen wir schon eingreifen. Mh.

24 I: Und gibt es eine Regelung, dass man zum Beispiel sagt, „Du, geht zuerst zum
25 Streitschlichter.“ und wenn es da friedlich geklärt wird, dann geht es nicht in die
26 nächste Instanz? Gibt es solche Vereinbarungen?

27 E: Nein, die Vereinbarung gibt es nicht, aber wir wollen das schon, dass wir da nicht
28 ständig mit Kleinigkeiten uns beschäftigen sollen, ne? Wenn, also, sobald jemand bei
29 uns ist und wir die ständig wegschicken, dann fühlen die sich ja nicht angenommen.

1 Also, nehmen wir, hören wir nun schon erstmal hin, was sie wollen, aber das wäre für
2 die Ohren der Streitschlichter schon manchmal besser.

3 I: Also ist es eher eine Vermischung, dass sie eher in Anspruch genommen werden,
4 anstatt die Streitschlichter?

5 E: Ja, manchmal ja.

6 I: Warum ist das der Fall?

7 E: Ja, weil das manchmal so spontan ist und weil die das so im Kopf haben, „Oh
8 nein, das sag ich jetzt.“ und dann kommen die halt hierher, wenn der Ansprechpart-
9 ner gerade nicht zu finden ist.

10 I: Mh, wie machen sich die Streitschlichter bekannt?

11 E: Na, durch Wandzeitungen, stellen sich in Klassen vor, Schülerrat.

12 I: Wie ist das Interesse dafür, selbst Mediator zu werden?

13 E: Das ist eigentlich recht gut, doch das kann man nicht anders sagen, also, die wür-
14 den gerne noch mehr noch mit machen. Mh.

15 I: Gibt es Veränderungen im Schulalltag? Stellen Sie in der Beziehung etwas fest?

16 E: Ne, da bin ich vielleicht betriebsblind. Es ist einfach nur so, dass wir relativ zufrie-
17 den sind mit unserem Schulklima und sicherlich haben da unsere Streitschlichter ei-
18 nen Anteil dran.

19 I: Okay. Empfinden Sie das Streitschlichtung automatisch auch ein gutes Image für
20 die Schule mit darstellt?

21 E: Sicher!

22 I: Haben Sie auch viele Klassenprojekte in denen Fairness und faires Streiten vermit-
23 telt wird?

24 E: Ja, da haben wir auch viele, das stimmt. Das sehr Schöne an der Schule ist ja
25 auch, dass wir unsere Teamstunde haben. Da werden auch schon viele Probleme
26 gelöst innerhalb der Klasse. So. Mh.

1 I: Wo sehen sie die Streitschlichter in drei Jahren?

2 E: Ja. Gute Frage. Ja, unser Ziel ist es eigentlich in diesem Schuljahr so, dass ein
3 Schüler bei der Auszeichnungsveranstaltung mit dabei haben in Großstadt. Das sind
4 die, die sehr gute Abschlussprüfungen gemacht haben. Das nicht nur das Klima bei
5 uns stimmt und, ähm, die Lernatmosphäre, sondern das jetzt auch die Leistung dazu
6 kommen. Ja, ne? Genau, daran arbeiten wir jetzt.

7 I: Also, finden Sie, dass Sie hier auch zum Thema Schulklima schon viel geleistet
8 haben hier an der Schule.

9 E: Doch, ja. Mh.

10 I: Wenn Lehrer die Streitschlichtung im Hinterkopf haben, und sie sagen können, ich
11 hab jetzt keine Zeit, könnte Streitschlichtung entlastend für diese Gruppe wirken?

12 E: Entlastung gibt es da auf alle Fälle. Mh.

13 I: Ich habe vorhin von den beiden Streitschlichtern gehört, dass sie Zehntklässler
14 sind.

15 E: Ja, die zwei sind von Anfang an dabei.

16 I: Und jetzt rutschen sechs Schüler nach. Wie kann man solche Schüler weiter for-
17 dern, dass die sechs Schüler weiter in der Streitschlichtung bleiben?

18 E: Nein, eine Strategie dafür habe ich jetzt nicht.

19 F: Ich habe jetzt so den Eindruck, dass die in der Streitschlichtung, die haben ja auch
20 eine richtige Zeit in der die sich treffen und die haben ja auch ihre gemeinsamen
21 Vorbereitungen und Vorfindungen. Und, dass dadurch in der Gruppe ein relativ gutes
22 Klima herrscht, untereinander. Ne, und dass die sich da gerne wieder treffen. Denn
23 Streitschlichter ist ja auch eine besondere Position. Das wird ja auch von uns geach-
24 tet, besonders. Und das merken die Kinder ja auch und da hab ich so das Gefühl,
25 dass die sich auch als etwas besonders finden und das die jetzt nie sagen, ich mach
26 nicht mehr mit, dass ist mir zu langweilig. Das haben wir eigentlich nicht erlebt, so
27 ne?

28 E: Nee.

- 1 I: Können die Streitschlichter das Gefühl auch in ihre Klasse weitertragen?
- 2 E: Das glauben und hoffen wir eigentlich.
- 3 F: Ja.
- 4 E: Also, gerade bei den zwei Schülern ist das so, dass die dadurch sehr viel selbst-
- 5 bewusster geworden sind. Also, als die angefangen haben, waren die wirklich eigent-
- 6 lich beide richtig schüchtern. So, da hat sich das schon bemerkbar gemacht. Das sie
- 7 jetzt selbstbewusst sind und auch Aufgaben gern übernehmen und auch vieles zu-
- 8 sätzlich für die, nicht unbedingt nur als Streitschlichter, also Alex ist zum Beispiel
- 9 auch im Schülerrat und macht dort auch sehr viel. Die Britta auch. Also.
- 10 F: Die war ja gestern in Großstadt.
- 11 E: Ja, aber von der Schülerzeitung aus. Ne.
- 12 I: Also, das sind ja gute Ergebnisse, was so ein Projekt hervorbringen kann.
- 13 E: Mh.
- 14 I: Vielen Dank, dass sie die Zeit für mich gefunden haben.

Anlage II: Interview mit Mediationsausbilderin 2010

Legende:

K: Frau Kamm

I: Interviewerin

1 I: Also, Fr. Kamm, vielen Dank nochmal, dass es so geklappt hat.

2 K: Haha.

3 I: Um einen Gesamtüberblick zu bekommen, würde mich erst einmal interessieren,
4 wie groß ist ihre Schule? Welche Position haben sie an der Schule?

5 K: Also, ich glaube, wir sind so um die 300 Schüler. Zweizügig, außer in der Klasse 9
6 und in der Klasse 7. Ähm, die ausgebildeten Streitschlichter sind sozusagen immer
7 so nachgewachsen. Also, es gibt noch welche in der Klasse 10, die geben sozusa-
8 gen ihre Aufgaben bald ab. Und dann gibt es ab der 5 sozusagen, die treffen sich
9 wöchentlich, die machen jetzt gerade noch Ausbildung. Fünfer und Sechser.

10 I: Mh.

11 K: Die Siebtklässler, die sind bissl', da sag ich mal, die liegen so bissl' zwischen den
12 Welten, ne, die kommen zwar dazu, aber aktive Streitschlichter hauptsächlich in der
13 Acht und Neun. Und das ist nur ne kleine Gruppe, das sind nur so sieben Leute in
14 der Acht, Neun, Zehn die richtig ihre Ausbildung haben.

15 I: Mh.

16 K: Und die anderen, ja sag ich mal, könnten Co-Streitschlichter, also könnten ein
17 Protokoll führen usw. aber, ähm, aber es gibt ganz wenig Fälle, dass ist denk ich das
18 Problem, also die Schüler sind grundsätzlich über ihre Klassenleiter und ihre Klas-
19 senleiterstunde sehr offen für solche Sachen.

20 I: Mh.

21 K: Aber es ist jetzt nicht so, dass wir uns vor Streitfällen nicht retten könnten. Oder
22 so.

1 I: Okay. Seit wann gibt es hier das Programm an der Schule?

2 K: Das gibt's jetzt schon viel länger als ich hier bin, ich bin glaub ich jetzt schon das
3 neunte Jahr hier. Das achte, das neunte Jahr und das gibt's also schon bestimmt
4 über zehn Jahre. Das haben dann die verschiedenen Sozialarbeiter dann zum Teil
5 weiter geführt. Manchmal hat es betreuende Lehrer gegeben und manchmal auch
6 nicht, dann sind paar von der Schule versetzt worden und so. Ja, Aber das gibt es
7 schon sehr, sehr lange.

8 I: Und seit wann sind Sie Mediatorin?

9 K: Ähm, ich glaub ich hab es jetzt seit ungefähr vier Jahren.

10 I: Okay, und wie sind sie dazu gekommen?

11 K: Na ja, von der Sozialarbeit, sag ich mal, und von der Direktion, die haben halt ei-
12 nen Lehrer gesucht, der das halt'n bissl mit macht und dann wurden die Schüler
13 auch mit gefragt, und dann haben wir auch gekuckt, welche Kollegen welche Aufga-
14 ben schon haben. Sagen wir mal, dass sie das nicht zusätzlich Aufgaben auf viele
15 Schultern verteilen. Ja, und dann, ich hab zum Beispiel in meiner Acht zwei Mädels,
16 die machen das mit Begeisterung, aber in der anderen Acht wo ich selber keinen Un-
17 terricht habe, da ist ... na ich sage mal, da findet das nicht so viel Anklang. Also, das
18 ist wahrscheinlich auch so, dass die auch gerne, na ja, ein bissl' personenbezogen
19 arbeiten.

20 I: Mh.

21 K: Größere stört das dann nicht mehr so, aber bei den Kleineren ist das wichtig, dass
22 sie die den Lehrer mögen, der dann irgendwas macht. Und weil die Schüler sich
23 dann speziell darauf nicht anmelden.

24 I: Wie setzen Sie das Projekt dann um?

25 K: Na ja, dieses Jahr habe ich diese Arbeitsgemeinschaft gekriegt, wir haben ja am
26 Mittag ja immer unser blaues Band, da ist ja dienstags immer der sogenannte DIE-
27 kurs, also weil's halt Dienstag ist, ne. Arbeitsgemeinschaft am Dienstag. Und da
28 kann ich mit den Fünfern und Sechsern anfangen zu arbeiten und die haben aber
29 vieles, oder kennen viele zum Teil aus der Grundschule, wenn sie schon Streit-

1 schlichter waren oder sie kennen Sachen aus der Klassenleiterstunde oder aus dem
2 Ethikunterricht. Also, das greift sozusagen vieles ineinander.

3 I: Da ist es so, dass die Fünftklässler sich entscheiden in den DIEkurs/AG zu gehen.

4 K: Genau. Die melden sich für den Kurs an. Die Klassenleiter steuern das meistens
5 in der Geschichte wenigstens ein bisschen.

6 I: Mh.

7 K: Aber die Schwierigkeit ist bei uns, wenn sie sich für solch einen Kurs anmelden,
8 da gibt es ja ganz viel verschiedene andere Kurse zur Auswahl.

9 I: Und da belegen jetzt fünf bis sechs Mann den Kurs?

10 K: Genau. Das sind relativ wenige, dass sind glaub´ ich acht oder neun.

11 I: Und da arbeiten Sie kontinuierlich mit den Schülern?

12 K: Ja. Ab neuem Schuljahr. Und dann müssen wir kucken und dann läuft die Streit-
13 schlichterbetreuung, na ja, einfach so. Nebenher, also das ist jetzt nicht so, dass wir
14 uns jede Woche treffen, dass wir jetzt jede Woche Ausbildung machen oder Streitfäl-
15 le durchsprechen. Erstens haben wir nicht so viel. Und zweitens sind die großen
16 Schüler auch ziemlich, ich sag jetzt mal, belastet. Die kommen dann immer mal wie-
17 der dazu, die wissen wie es geht, wenn irgendwelche Streitfälle sind, sind die be-
18 kannt an der Schule und die kleineren Schüler können sich bei denen anmelden für
19 irgendwelche Schlichtungen.

20 I: Mh.

21 K: Ähm, das ist auch schon ein paar Mal gewesen Das ist ja dann, ich sag´ mal, na
22 ja, unter Verschluss. Das machen ja die Schüler alleine. Aber es ist jetzt nicht so,
23 dass es so viele Streitfälle gibt. Unter den Großen ist es auch so, dass die für sich
24 selber sehr viel mit gelernt haben. Ne, zur Konfliktbewältigung.

25 I: Innerhalb des Unterrichts?

26 K: Ähm. Innerhalb des Unterrichts und zusätzlich auch über die Mediatorenausbil-
27 dung.

1 I: Und die machen Sie konkret immer wöchentlich?

2 K: Mit den Kleineren ja, und mit den Größeren, also, als wir den Kurs noch nicht hat-
3 ten, hatten wir das, ähm, terminlich immer so gelöst, dass Mittwochnachmittag immer
4 sozusagen früher Schluss.

5 Mh.

6 K: Und da hatten wir immer noch Leute mit hier, die, Schulmediationskoordinatorin
7 hat das gemacht, die ist hier vom Verein. Und die ist dann auch mehrmals hier ge-
8 wesen, die hat dann auch ne Ausbildung noch zu Ende mit geführt, die wir so in ei-
9 nem 3-tägigen Workshop angefangen hatten. Da gibt es, also, sozusagen Fortbil-
10 dungen für Lehrer und Schüler. Und da kann man eigentlich immer mit vier Leuten
11 hinfahren, einmal im Jahr und kann man dort die Ausbildung machen. Aber in drei
12 Tagen schafft man das meistens nicht. Und da hat die das halt zu Ende geführt. Und
13 da hat sie halt immer, sag ich mal, so Testgespräch und solche Sachen gemacht.
14 Und es ist immer schön, es kommt immer jemand von außen hinzu. Ne, da ist doch
15 noch, denk' ich mal, der Anspruch noch ein bisschen höher.

16 I: Und der Zugang noch ein bisschen anders.

17 K: Mh.

18 I: Und wer mediiert dann wen? Wie ist es so angelegt? Die Älteren die Jüngeren?

19 K: In den meisten Fällen die Älteren die Jüngeren, ja.

20 I: Also ist es auch extra so angelegt, dass die zur Mediation kommen, die noch eine
21 ältere Bezugsperson haben.

22 K: Ja, und außerdem, ich sag' mal, sind ja auch manchmal welche dabei, bei den
23 Mediatoren, die sehr zurückhaltend sind. Und denen fällt das dann auch schwer,
24 auch sowas zu machen, im jüngeren Alter. Also, die müssen erst, ne, wenn sie dann
25 so in der Acht, Neun sind, da haben sie so. Da machen sie das zu zweit relativ
26 selbstständig. Aber ansonsten sind sie oft noch sehr ruhig und sehr zurückhaltend.
27 Also, für manche ist es bissl' so das Persönlichkeitstraining, sag' ich mal, das sie
28 bissl' aus sich herauskommen. Ne, und für die Anderen ist es manchmal auch um-
29 gekehrt, die müssen dann zum Teil auch ein bisschen zügeln. Obwohl, äh, ich sag'

1 mal, man braucht ja grundsätzlich zuverlässige Schüler. Also, niemanden, der das
2 mal ein Jahr macht und dann wieder aufhört. Und das ist ja auch ein hoher Anspruch,
3 wenn man in der Fünf oder Sechssagt, also, wie gesagt, ihr sollt das schon bis zu
4 eurem Schülerende an der Bergschule machen.

5 I: Und wie ist dann der Fallzugang?

6 K: Ähm, entweder die Lehrer sagen, geht mal lieber zum Streitschlichter, dass müsst
7 ihr mal klären, oder die Mitschüler, oder die Klassensprecher sprechen es an. Es gibt
8 auch manchmal Fälle, da sind Schüler, die von den Streitschlichtern angesprochen
9 werden. Aber trotzdem sind die Fälle ganz, ganz wenig. Also, es ist trotzdem nicht
10 so, ne, dass wir da alle 14 Tage eine Schlichtung hätten.

11 I: Um welche Konflikte handelt es sich da meistens?

12 K: Mh, na ja, ich denke vor allem so, Streitereien, verbale Sachen, sich dann vor al-
13 lem Dritte einmischen. Und da ist ja da schon das große Problem, dass es da ja im-
14 mer nur zwei sein sollen, die streiten.

15 I: Mh.

16 K: Ne, und sobald Dritte oder Vierte in den Streit reinspielen, dann wird es halt immer
17 schwierig oder schwieriger. Aber das ist jetzt, ich sag` mal, das hat jetzt nichts zu tun
18 mit Erpressung oder mit Diebstahl, oder so. Da das ja Sachen sind, die polizeilich,
19 also dann richtig offiziell geregelt werden müssen. Es ist halt viel so, wenn, ich sag´
20 jetzt mal, wenn die sich halt regelmäßig anmotzen und das nie zur Ruhe kommt, im-
21 mer wieder weiter läuft, dann ist eher mal ne Schlichtung angesagt, als dass jemand
22 von außen macht.

23 I: Und ist das so, dass die Lehrer zuerst versuchen den Streit zu schlichten?

24 K: Das ist verschieden. Manchmal kriegen die Lehrer, sag´ ich mal, gar nicht so ein-
25 fach mit. Also ich denke, manches ist so unterschwellig, dass das manchmal die
26 Schüler selber das manchmal mitkriegen. Und wenn, ich sag´ jetzt mal, die wissen,
27 die Streitschlichter sind präsent, die reden die schon manchmal an, aber so aus dem
28 Eifer des Gefechts, wenn die so aufgeregt sind, vor allem die kleineren Schüler, dann
29 macht das meistens keinen Sinn. Also, es ist schon besser, die Großen sagen dann

1 mal, wir machen dann mal einen Termin und dann kommt ihr mal, wenn ihr möchtet
2 und dann ist das in Ordnung.

3 I: Wie ist Ihre Erfahrung mit den Streitschlichtern? Würden Sie sagen, dass es Ver-
4 änderungen insgesamt an Ihrer Schule gab?

5 K: Ähm, na ja, wie soll ich jetzt sagen, es ist auf jeden Fall eine angenehme Sache,
6 es ist eine positive Sache, es ist jetzt nicht so, Schule ohne Streitschlichter kann nicht
7 leben, oder so. Aber, ähm, wie soll man's sagen, die haben halt so viel Wissen aus
8 dem Schulunterricht, aus Ethik, aus den Klassenleiterstunden, dass die natürlich
9 auch vieles, ja, selber aus der Welt schaffen. Ne, wenn irgendetwas ist, dass man
10 sagen kann, „na, wollt ihr mal zu den Streitschlichtern gehen oder wollt ihr das alleine
11 klären?“ Dann setzen die sich zum Teil auch hin und klären das alleine.

12 I: Mh.

13 K: Also, brauchen gar keinen Dritten dazu. Und, äh, schwierig ist meistens, wenn die
14 Eltern, in Führungszeichen, im Hintergrund immer mit drin rumwirbeln. Ne, wenn
15 die Muttis sich anrufen und so, dass ist dann immer schwieriger, ansonsten kriegen
16 die Schüler auch vieles selber geregelt. Es ist trotzdem schön, man hat Mediatoren,
17 aber, ähm, ich denk sie haben oft das Gefühl, generell, dass sie das oft auch selber
18 in die Reihe kriegen.

19 I: Also, würden sie sagen, dass durch den Unterricht und die AG's schon viel abge-
20 deckt wird, so dass kein Streitschlichter zusätzlich benötigt wird, aber der Bereich
21 trotzdem Bestand hat, hier an Ihrer Schule?

22 K: Ja, also, manchmal hat es die Funktion es ja keinem zu sagen, und manchmal hat
23 es die Funktion, klärt es der Schüler alleine, bekommt er es hin oder geht er mal zum
24 Streitschlichter und dann werden die wie eine Art angestachelt, dann sagen sie, dass
25 kriegen wir auch alleine hin. Ja, ne, und da ist das zwar gut, dass es da ist, aber es
26 ist nicht immer so, dass es ständig in Aktion wäre.

27 I: Es gibt sozusagen Alternativen.

28 K: Es gibt Alternativen. Es gibt ja auch immer die Wahl zum Sozialarbeiter zu gehen
29 und dort mal zu reden oder zum Vertrauenslehrer zu gehen, ähm, ich sag' mal, dass
30 ist denk ich viel mit Erfahrung und Sympathie.

1 I: Mh.

2 K: Ne, oder die kleineren Schüler gehen ja auch zum Teil zu Ihren Patenschülern in
3 der Acht oder Neun. Die haben Patenschüler, immer die Achter sind große Paten für
4 die Fünfer.

5 I: Okay.

6 K: Und da sind halt, manchmal ist der Fall, dass haben wir jetzt bei Schülern paarmal
7 gehabt, da kommen halt die Fünfer, die streiten, die gehen halt zu Ihrer Patenklasse
8 und dann sagen die, „gibt’s bei euch nen Streitschlichter?“ Und dann holen die sozu-
9 sagen selber mal aber kurzfristigen Rat. Aber keine großen Schlichtungsgespräche.

10 I: Dürfen die Streitschlichter auch während des Unterrichts Termine machen? Wie ist
11 das angelegt?

12 K: Eigentlich haben wir gesagt, dass macht denen auch zu viel Stress, sag’ ich mal,
13 und wir legen das auf vorbestellte Termine, es ist immer mal so angedacht gewesen,
14 entweder Dienstag, da ist ja jetzt die Arbeitsgemeinschaft, die laufen, oder halt Mitt-
15 wochs nach unserer Förderzeit oder in Ausnahmefall auch mal Freitag nach 12. 10
16 Uhr, denn wir sind ja Freitags früher fertig. Ne? Also, das machen wir zum Teil auch
17 ganz individuell. Manchmal kommen dann auch die Größeren hinterher und sagen,
18 also Frau Kamm, wir haben das und das gemacht. Und die und die waren bei uns.
19 Oder haben einen Termin mit uns gemacht. Manchmal regen sie sich auch auf und
20 sagen „ja, die wollten kommen und kamen dann nicht“ aber das, ja, ich hab das ein
21 paar Mal gemerkt, dassmir so ein paar Sachen, sag’ ich mal, ne, entgangen sind,
22 das sollen die ja selbstständig machen, aber das die das schon gemacht hatten und
23 das war schon vorbei.

24 I: Und sind sie als Mediatorin in solchen Gesprächen erwünscht? Dass die Schüler
25 sagen, kommen Sie mal mit rein?

26 K: Ne, ne. Gar nicht.

27 I: Sie dienen als Ansprechpartner.

28 K: Genau, im nachhinein.

29 I: Und machen Sie eine Art Fallbesprechung zusätzlich?

1 K: Das machen wir meistens, ja. Wir treffen uns dann halt je nachdem, es können ja
2 nicht immer alle und dann ist halt immer wichtig das die Großen so bissl´ dann ver-
3 mitteln, dass ist was Gutes für die Kleineren. Ja, also kucken wir immer, ich hab´ am
4 Montag in den Ferien mal so´ n bissl´, da werden wir mal bissl´ zusammen Ko-
5 chen,oder so, und, dass wir einfach mal so zum Reden.

6 I: Mh.

7 K: Ja, aber wir machen jetzt nicht in dem Sinne solche Fallbesprechung, dass wir
8 konkret das, was die geschlichtet haben, nochmal durchkauen. Das machen wir
9 nicht. Es soll ja anonym sein, grundsätzlich.

10 I: Und welche Erwartungen haben sie als Lehrer an die Streitschlichter?

11 K: Mh, na ja, ähm, ich denk, dass das Klima, generell, der Umgangston der Schüler
12 untereinander oder das die sich halt mal in den anderen Reinversetzen können,
13 oder, na, hauptsächlich, das ich denke, es ist verbessert, wenn man in jeder Klasse
14 einen Streitschlichter hat oder einen oder zwei oder drei, dass die dann selber sa-
15 gen: „Na, überleg dir das doch mal. Warum versetzt du dich nicht mal in den rein.
16 Wie wäre denn das, wenn dir das passiert?“ Ne, und das unterschwellige, die
17 schlichten ja unbewusst auch in ihren Klassen. Ne?

18 I: Mh.

19 K: Das hat auf jeden Fall eine positive Wirkung. Die zweite Sache ist halt immer das
20 die Schüler, die Streit schlichten, selber mit der Sache wachsen.

21 I: Mh.

22 K: Also, die werden selbstbewusster, selbstsicherer und ähm, sag´ ich mal, das, was
23 sie sagen hat dann meistens auch `Hand und Fuß`, begründet und solche Sachen.
24 Also, die lernen da sehr viel selber dazu.

25 I: Würden Sie sagen, dass Streitschlichtung im System Schule gut funktionieren
26 kann?

27 K: Auf jeden Fall.

28 I: Also, nicht nur für den Schüler alleine, sondern auch für die Schule?

1 K: Genau. Vor allem auch, denn es ist ja nicht so, dass sich das mit irgendetwas wi-
2 derspricht. Es ist immer noch ein zusätzliches Angebot. Ne, wenn der Lehrer jetzt
3 sagt, dass klären wir jetzt oder wir laden die Eltern ein, oder was, dann darf der Leh-
4 rer das ja genauso machen, wie der Sozialarbeiter, oder wie der Vertrauenslehrer,
5 wie der Streitschlichter, wie der Klassenleiter. Also, das ist ja immer nur noch was
6 zusätzlich Schönes. Sag´ ich jetzt mal, wenn man es nutzen möchte.

7 I: Und gibt es trotzdem Punkte, wo man sagen müsste, das müsste man verändern,
8 damit es weiter läuft?

9 K: Na ja, das haben wir momentan nicht, aber ich weiß, dass einige von den ausgep-
10 rägteren Streitschlichtern natürlich dann manchmal angezählt werden, das heißt, „du
11 bist ein Streitschlichter, und du bist ein Streitschlichter, du müsstest dich doch be-
12 sonders beherrschen.“ Und das ist es ja nicht, denn es sind ja trotzdem normale Kin-
13 der oder normale Schüler.

14 I: Also ist das vielleicht eine Grenze?

15 K: Ja, die können sich ja nicht immer hundertprozentig im Griff haben. Die haben na-
16 türlich auch manchmal ihre Ausfälle und sind vielleicht mal bissl´ lauter oder prügeln
17 sich vielleicht mal oder was auch immer, also.

18 I: Ja, trotzdem haben sie das methodische Handwerk, was insgesamt gut ist.

19 K: Auf jeden Fall. Oft haben wir natürlich auch welche dabei, die Reden besonders
20 gerne und besonders viel, ne. Also Hälfte - Hälfte, die ganz Stillen oder die beson-
21 ders viel reden, mh. Aber, das ist hauptsächlich, dass wir es angeboten haben und
22 dass man es immer wieder auch mal zu Rate ziehen kann.

23 I: Gab es auch schon Fälle, die durch die Streitschlichtung nicht lösbar waren?

24 K: Ähm, na immer, wenn es was mit kriminellen Sachen zu tun hat, da vergewissern
25 die sich aber auch immer in den meisten Fällen vorher. Aber generell, sowieso hat
26 unsere Direktion einen guten Kontakt zu unseren Schülern und gewisse Sachen, da
27 vergewissern die sich vorher, dass da nichts Schlimmeres ist. Ja, und sollten wir in
28 der Achten oder Neunten irgendwelche kriminellen Schüler haben, dann ist das ei-
29 gentlich bekannt und dann ist das eigentlich nichts für die Streitschlichter.

1 I: Mh. Wie ist der allgemeine Aufbau, kommt die Streitschlichtung vor der Sanktion,
2 oder steht das nebeneinander?

3 K; Mh, ich denke Streitschlichtung ist für die meisten Fälle die Kinder gedacht, die
4 halt ähm, ich sag´ jetzt mal, kleinere Probleme haben. Also, wo es zum Beispiel dar-
5 um geht: „Gibst du mir meine CD wieder?“oder „Der hat mir meinen Stift geklaut.“
6 oder „Du hast mich geschubst.“ oder „Du hast...“. Mh, was haben sie denn noch so
7 schönes? „Du sagst immer zu mir dies und das und jenes.“ Ich sag´ jetzt mal, richtige
8 kriminelle Sachen, da sanktionieren wir, die Lehrer ja eh.

9 I: Also, ist es nicht vor eine Sanktion gestellt, dass es heißt, geh´ erstmal zum Streit-
10 schlichter und wenn ihr es dort geklärt habt, dann gehen wir nicht zum Lehrer oder
11 zur Schulleitung?

12 K: Mh. Na ja, dass könnte schon so sein, dass die, ne, lieber erst mal sehen, dass
13 die es auf die Reihe zu kriegen, aber dadurch das wir so wenig Fälle haben, hab ich
14 da gar nicht so viel, dass ich da sagen, im Rückblick, es in den meisten Fällen so,
15 oder so. Also erst ist es eigentlich der stinknormale Streit zwischen Kindern oder
16 Teenies. Das worüber die sich den einen Tag streiten und Vierwochen später sich
17 wieder vertragen.

18 I: Jetzt war die Streitschlichtung bevor sie anfangen schon da. Finden sie trotzdem,
19 dass es etwas mit dem Image der Schule zu tun hat, dass hier so etwas installiert
20 wurde?

21 K: Nun ja, das ist nun ein Puzzleteil von den ganzen Sachen, die wir da versuchen
22 aufrecht zu erhalten, oder zu verbessern. Also, das Klima der Schüler untereinander
23 oder eben mit den Lehrern. Na ich sag´ mal, ich bin ja auch mal schließlich oder wir
24 alle zusammen sind ja auch schließlich die meiste Zeit des Tages nun mal hier. Und
25 da wär´s also auch blöd, wenn dann nur Konfrontation wäre oder nur Stress oder
26 Streit. Da sind so viele Sachen, die da mit reinspielen um das Arbeitsklima gut zu
27 gestalten.

28 I: Und empfinden sie, dass es da auch eine Entlastung gibt für Lehrer oder Schüler?

29 K: Also, die haben auf jeden Fall das Gefühl, dass es eine Entlastung ist. Obwohl da
30 ja nicht wirklich viel geschlichtet wird und obwohl da ja nun nicht wirklich viel gemacht

1 wird, aber trotzdem haben alle, ich sag´ jetzt mal, das ist, mh, wie soll man sagen,
2 das ist eine Einschätzung. So wie ein Puffer im Rücken oder was auch immer, es ist,
3 ja. Es ist mehr eine vorgestellte Sache.

4 I: Ja.

5 K: Also, das ist mehr eine vorgestellte Sache, wie schon gesagt, es sind weder viele
6 Fälle, oder das wir uns jede Woche fünf Stunden hinsetzten.

7 I: Okay, wenn sie sich das nochmal genau ankucken, gibt es irgendwelche Auswir-
8 kungen, die sie im Vergleich zu ihrer alten Schule im Schulalltag sehen?

9 K: Irgendwie gibt es eine gewisse Entlastung für alle. Na, das ist ja, ich kann ja, wenn
10 ich möchte. Der Lehrer sagt ja, ich kann ja, wenn ich möchte, die Schüler hinschi-
11 cken. Na, und die Schüler sagen, wenn wir Stress haben, dann können wir ja dort
12 hingehen.

13 I: Und die Eltern, wissen die auch davon?

14 K: Ja, die Eltern wissen grundsätzlich Bescheid. Und wenn dann keine größeren Sa-
15 chen sind und in den meisten Fällen sind es ja keine größeren Sachen, dann muss
16 man die Eltern nicht unbedingt ins Boot holen. Weil, wenn es möglicherweise mal um
17 Geld ginge, äh, Kinder können ja selber absprechen, wie sie weiter verfahren. Ob der
18 eine dem anderen irgendetwas bezahlt oder so. So, aber da muss der eine immer
19 gesagt haben, dass müsst ihr erstmal mit euren Eltern besprechen und dann kommt
20 ihr halt zu einem Nachfolgetreffen, oder so.

21 I: Mh.

22 K: Dann muss man die Eltern mit einplanen oder nachfragen. Aber das sind jetzt kei-
23 ne großen Sachen, sag´ ich jetzt mal so.

24 I: Abschließend, wo sehen sie die Schulmediation in 5 Jahren?

25 K: Na ja, es ist ja theoretisch erstmal gut, wenn man wenig Fälle hat. Und die Kinder
26 selber klären und die Kinder es selber auf die Reihe kriegen. Und die Klassenlehrer
27 haben beispielsweise ja auch ihre klaren Regeln und Abläufe. Also, Streitschlichter
28 schlichten ja nicht bei Schulbummelei oder Erpressung. Ne?

1 I: Ja.

2 K: Ich schätze mal ein, dass das so weiter laufen wird, dass wir also junge Leute, die
3 dafür Interesse haben dazu ausbilden. Damit die da auch selber dazu lernen, das
4 das immer eine angenehme Sache im Rückhalt ist. Und ansonsten denk ich, dass
5 sich vielleicht nicht viel verändert. Vielleicht noch ´n bissl´ mehr Know-how oder viel-
6 leicht ein bisschen mehr ein Austausch mit anderen Streitschlichtergruppen also
7 mehr so, dass man halt eher zu einem Workshop geht und ein Netzwerk nutzt.

8 I: Okay. Finden Sie, dass hier eine Implementierung des Projektes stattgefunden hat
9 und, dass Lehrer Methoden der Streitschlichtung übernommen haben und dass es
10 daher so „friedlich“ ist?

11 K: Ja, genau. Dadurch, dass bei uns sowieso so vieles vernetzt ist, ist das also
12 schwer zu sagen, was hat die Streitschlichtung alleine für einen positiven Effekt. Das
13 ist eher das Gesamtpaket.

14 I: Also ist es im Schulprogramm auch schon mit implementiert?

15 K: Ja, das kann man so sagen.

16 I: Vielen Dank für das Interview und Ihre Zeit, wenn Sie noch etwas zum Thema
17 Streitschlichtung sagen möchten, dann können Sie es jetzt noch gern anfügen.

18 K: Na ja, ich sag es mal ganz ehrlich, ich mach ja gar nicht so viel. Ich bin eher so
19 eine Kontaktperson, also, Streitschlichter gibt es und es gibt Lehrer die sie betreuen
20 und es gibt noch Sozialarbeiterin, das sind verschiedene Bausteine, die treffen sich
21 dann immer irgendwo.

22 I: Wie viele Lehrer haben sie an der Schule?

23 K: So gegen 20.

24 I: Und Sie sind die einzige die eine solche Ausbildung abgeschlossen hat?

25 K: Ja, das könnte man so sagen. Die Ausbildung, dass ich auch selber ausbilden
26 darf, hab nur ich momentan.

27 I: Aber Interesse gibt es trotzdem bei den Lehrern, was das ist?

- 1 K: Ja, die wissen alle insgesamt Bescheid.
- 2 I: Gibt es ablehnende Haltungen innerhalb der Lehrerschaft?
- 3 K: Nein, das kann ja nur die Arbeit erleichtern. Das wäre ja dann blöd.
- 4 I: Also, gibt es niemanden, der das blockt.
- 5 K: Nö. Also, es würde jetzt keinen Kollegen geben, der jetzt sagen würde, da müsst
- 6 ihr jetzt nicht hingehen. Das wäre ja Schwachsinn.
- 7 I: Also, vielen Dank für das Interview. Ich schalte das Gerät jetzt mal aus.

Anlage III:

Interview mit Streitschlichtern 2010

A: Alex

B: Britta

I: Interviewerin

1 I: Vielen Dank, dass ihr die Zeit so spontan dazu hattet. Vielen Dank, dass ihr euch
2 dazu bereit erklärt habt mir ein Interview zu geben. Mich würde erst einmal interes-
3 sieren: welche Klasse seid ihr und wie groß ist eure Schule?

4 A: Ziemlich groß.

5 B: Also, im Vergleich zu anderen Schulen finde ich sie jetzt nicht so groß. Ich weiß
6 zum Beispiel von einer Schule, die ist ziemlich riesig gewesen und ich finde unsere
7 ist eigentlich ganz gemütlich. Also, von der der Größe her auch. Weil, es ist alles
8 sehr hell, das macht es nicht so – mh, Schule – (lacht).

9 I: Wie viele Leute seid ihr etwa?

10 A: 230 Schüler etwa. Also, im Vergleich zur Schule finde ich es den Schülerzahlen
11 angemessen und angepasst.

12 I: Ja.

13 A: Es ist jetzt nicht so, dass wir Räume übrig haben, aber es ist alles verteilt.

14 I: Ihr beide seid in der 10 Klasse und macht beide den Abschluss.

15 A: Also, wir sind dabei, ja.

16 B: Ja.

17 I: Ich habe ja das Thema Streitschlichtung mitgebracht. In welcher Verbindung steht
18 ihr zum Thema Streitschlichtung?

19 A: Wir sind seit letztem Jahr ausgebildet, also richtig fertige als Streitschlichter und
20 wurden dann damals in der 7. Klasse gefragt, ja wer hätte Lust? Und wer würde das
21 sich zutrauen? Und da haben wir dann in der Klasse so bissl' rumgefragt, und da

1 sind wir dann zu so ´nem Ausbildungsteil da mit zusammengekommen. Also 40
2 Stunden da hat da die Ausbildung gedauert und war dann Abschluss mit so ´nem
3 zweitägigen Camp. Was wir dann draußen im Schullandheim gemacht haben, wo
4 dann nochmal das richtig intensiv trainiert wurde und dann eben auch die Ab-
5 schlussprüfung durchgeführt wurde.

6 B: Dann haben wir erstmal eine Teilnehmerbescheinigung gekriegt, das heißt, es war
7 halt nicht so, dass wir gleich ein Teilnehmerzertifikat bekommen haben. Das heißt,
8 wir wären richtige Streitschlichter gewesen. Und haben dann, äh, sind dieses Jahr
9 dann nochmal mit ausgebildet worden und dann haben wir es auch dann geschafft.
10 Und sind jetzt richtige Streitschlichter.

11 I: Okay.

12 B: Und gleich danach hatten wir dann auch einige die gesagt haben, ja wir wollen
13 das machen. Zehn Minuten später war das dann, ja, die haben sich das dann noch-
14 mal anders überlegt. (lacht)

15 I: Okay, also ist niemand gekommen?

16 A: Also, die Nachfrage ist zurzeit nicht so, dass wir sagen könnten, es ist berau-
17 schend. Aber wir hoffen, dass es ja, na ja, hoffen tun wir es nicht (lacht), dass es viel
18 Streit gibt, aber dass sich doch ein paar Fälle finden.

19 I: Ja. Und habt ihr richtige Räumlichkeiten dafür?

20 B: Wir hatten mal einen Raum. Da ist das Hausmeisterzimmer daraus geworden.
21 Und wir haben aber die Möglichkeit bei der Schulsozialarbeit oder dahinten in dem,
22 da ist, ähm, so wie ´n Ganztags-, oder wie ´n Klassenraum daraus geworden. Aber es
23 ist trotzdem ganz gemütlich und da kann man sich trotzdem noch ganz gut unterhal-
24 ten.

25 I: Okay, und mit welchem Ziel seid ihr Streitschlichter geworden?

26 A: Na, nun ja. (lacht)

27 B: Also, ich weiß, wir hatten damals eine Vertretung, weil unsere zur zeitige Schulso-
28 zialarbeit eben da im Schwangerschaftsurlaub war und da hatten wir Vertretungen für
29 sie. Und ich fand die ganz nett und die hatte dann auch gefragt und damals durfte ich

1 noch nicht, weil ich noch nicht in der siebten Klasse war. Und dann hab ich dann halt
2 im nächsten Jahr teilgenommen. Also, im Prinzip, weil es mich interessiert hat.
3 Schon.

4 I: Und wie war es bei dir?

5 A: Bei mir war einfach das Interesse da, anderen zu helfen. Und so miteinander aus-
6 zukommen und da hab ich das dann mit in Angriff genommen.

7 I: Okay, und wir hat euch das persönlich beeinflusst? Oder hat euch das überhaupt
8 beeinflusst?

9 A: Ja. Weitergeholfen hat uns das schon in einigen Situationen. Wo wir selber nicht
10 mehr klar gekommen sind. Wie lös' ich das jetzt? Oder so. Da hat man dann schon
11 ein bissl' nachgedacht. Wie hatten wir das jetzt, wie machst du das?

12 I: War das bei dir auch so?

13 B: Ja, schon. Also, hauptsächlich in der Schule. Und, ja. Also, es bringt schon eini-
14 ges, wenn du dann überlegst, wie könntest du einiges anders formulieren, indem der
15 andere sich nicht so komplett in den Arsch getreten fühlt. Das ist ganz sinnvoll.

16 I: Okay, wenn es jetzt zu einem Streit kommt, mediiert ihr dann jüngere Schüler oder
17 sind es auch Gleichaltrige?

18 A: Das ist eigentlich, je nachdem, wie es da gerade passt. Also, es ist. Probleme gibt
19 es dabei nicht, wenn man jetzt, mal angenommen, wir sind in der Achten und das
20 sind Zehner, das ist nicht. Bloß die müssen damit einverstanden sein.

21 I: Mh.

22 A: Da gibt es ja auch einige, die sind in der Zehn und machen. Sind Streitschlichter
23 und wollen lieber mit den aus der Zehn.

24 I: Okay, aber wurde ein Streitschlichtungsvorschlag schon einmal abgelehnt? Bezie-
25 hungsweise es kam zu keiner Lösung?

26 B: Ähm, wir hatten bis jetzt noch nicht so richtig eine Streitschlichtung. Aber, ähm, es
27 gibt auf jeden Fall Schüler, die sagen, ne mit dem und dem Schüler will ich nicht. Und
28 wir haben ziemlich viele, also wir haben einige, die ausgebildet sind. Ich glaube, es

1 sind sieben, die das machen dürften. Und da ist eigentlich die Auswahl immer ganz
2 groß, denn du kommst halt mit einem mehr klar als mit dem andern. Das ist nun mal
3 so.

4 I: Ja.

5 B: Und als Streitschlichtung haben wir eigentlich das Ziel in der Schlichtung neutral
6 zu sein. Und wenn man dann halt den einen nicht so sehr leiden kann, wie den ande-
7 ren, dann ist das nicht so hilfreich.

8 I: Also, ist es manchmal schwierig. Und wie ist es in eurer Klasse? Hat sich da irgen-
9 detwas verändert, seitdem ihr bei den Streitschlichtern seid?

10 A: Also, in der Klasse hat sich das nicht so gut. Also, das Verhältnis zu den anderen
11 ist trotzdem geblieben. Egal ob wir Streitschlichter sind. Es gibt eben auch Reiberein
12 in der Klasse, da, da hat sich eigentlich nicht viel verändert.

13 I: Seid ihr zusammen in einer Klasse?

14 A: Nein.

15 B: Wir haben getrennte Klassen. Jungs und Mädchen getrennt.

16 I: Ah, okay, Und wie sieht es da bei dir aus?

17 B: Bei mir ist es so gewesen, also, in meinem Zeugnis stand auch einmal, ich wäre
18 dadurch selbstbewusster geworden (lacht). Und, ähm, ich hab´ dadurch auch ge-
19 merkt, dass mir die anderen Vertrauen und dass, ja, das ist auch sehr schön. Bei uns
20 wurde abgestimmt, wer jetzt dafür geeignet wäre. In Anführungszeichen. Und. Ähm,
21 das war ganz toll zu sehen, dass so viele mir vertrauen.

22 I: Und welche Konflikte werden bei euch mediiert/ geschlichtet?

23 A: Na, eher die normalen Konflikte als eher die Gewaltsachen. Die gehen eher in den
24 Bereich Schulsozialarbeit, also, mehr so die kleineren.

25 I: Also, habt ihr die Bereiche auch aufgeteilt und getrennt welche Fälle zu wem kom-
26 men?

1 A: Na, das kommt dann eher darauf an, wie das die anderen sehen, ob das zur
2 Streitschlichtung gehört, oder nicht. Ob wir das machen können.

3 I: Siehst du das auch so?

4 B: Ja.

5 I: Findet ihr, dass durch Streitschlichtung hier an der Schule etwas anders ist? Dass
6 es sich auf das Schulklima auswirkt?

7 A: Ja, man muss dann die Schule auch bisschen von oben betrachten. Das ist, also,
8 ich finde, es hat sich nicht viel verändert. Die wissen zwar, dass es welche gibt, aber,
9 jetzt das jetzt von der Konflikthäufigkeit, das ist eher auf dem Level geblieben wie's
10 vorher war.

11 I: Ja. An was liegt das? Was denkt ihr?

12 B: Bei uns gibt es, äh, also, extreme Fälle macht ja wirklich die Schulsozialarbeit und
13 die, die Streiten, das sind meistens die jüngeren Klassen, die haben sich dann eher
14 mal in der Wolle.

15 I: Ja.

16 B: Und, also, wo es dann tiefer geht, das sind die jüngeren Klassen, aber die Kleineren,
17 die keilen sich halt mal auf dem Schulhof, und wenn du dann nach zwei, drei
18 Tagen nochmal fragst, dann ist es meistens wieder so einigermaßen abgedämpft. Da
19 brauchen die dann auch keine Streitschlichtung. Und da braucht man auch keine
20 Streitschlichter. Wenn die sich dann an die Gurgel springen, dann nützt das ja nichts
21 sich mit den hinzusetzen und zu sagen: „Hört mir mal zu.“ oder „Hört dem anderen
22 mal zu.“

23 I: Okay. Und gibt es trotzdem etwas, was verändert werden sollte. Dass ihr sagt,
24 okay, es wäre schön, wenn wir mehr Fälle bekommen?

25 A: Ich finde wir sollten, erstmal was das Schulhaus betrifft, erstmal präsent sein und
26 auch mal einen Aushang machen, dass sie auch. Sie wissen zwar, im Allgemeinen,
27 dass wir auch da sind, aber wenn dann doch mal was sein sollte, dass sie dann wissen
28 wo wir sind und wann sie zu uns kommen könnten.

- 1 I: Können die Schüler auch so mit dem Begriff „Streitschlichtung“ etwas anfangen?
- 2 A: Das ist eigentlich, je nachdem, wie es da gerade passt. Also, es ist. Probleme gibt
3 es dabei nicht, wenn man jetzt, mal angenommen, wir sind in der Achten und das
4 sind Zehner, das ist nicht. Bloß die müssen damit einverstanden sein.
- 5 I: Habt ihr nach der Vorstellung in den Klassen gleich etwas gemerkt? Das bei den
6 Schülern etwas angekommen ist?
- 7 B: Also, wenn wir uns vorstellen, dann merken wir schon, dass die Anderen erst ein-
8 mal zuhören und dann merkst du auch, dass die überlegen. Geh´ ich jetzt dahin,
9 oder geh´ ich nicht dorthin. Und würde mir das jetzt was bringen. Und, ja, ich hab
10 manchmal schon das Gefühl, dass sie mich ankucken und denken. Mh, wäre viel-
11 leicht ganz sinnvoll mal hinzugehen. Wir hatten auch schon eine, die hatte gesagt,
12 okay. Ähm, ich würde da jetzt gern dorthin gehen. Aber da war dann das Gegenüber
13 nicht ganz damit einverstanden. Das war halt bissl´ schade, denn es müssen ja beide
14 damit einverstanden sein.
- 15 I: Ja. Und wo seht ihr gerade Erfolge des Projekts?
- 16 A: Mh.
- 17 I: Es sind ja auch kleine Erfolge, Erfolge.
- 18 A: Ja, schon als Erfolg sehe ich, dass sich so viele gemeldet haben und sich ausbil-
19 den lassen. Und das wir auch Nachfrage an Ausbildung, das ist zwar keine berau-
20 schende, aber es gingen auch einige nach der Neun, da sind brauchen wir wieder
21 Nachwuchs. Wenn dann doch wieder etwas sein sollte.
- 22 I: Wer wird durch den Streitschlichter entlastet?
- 23 A: Im Prinzip zum größten Teil die Lehrer, die entlastet werden.
- 24 B: Ja, eigentlich schon.
- 25 I: Ist es für euch eine Mehrarbeit, die belastend ist? Wie empfindet ihr das?
- 26 B: Angenehm. Ich finde es angenehm. Zum Beispiel hatten wir letzstens ein Lehrerge-
27 spräch, also, da sollte ich mit dabei Sitzen, als Streitschlichterin. Und die haben sich
28 halt wirklich in der Wolle gehabt und die wollten es halt nicht vor den Lehrern halt.

1 Also, weil, die eine sollte halt benennen, wie sie beleidigt worden ist und das fand ich
2 dann nicht so schön, wie sie das machen sollte. Und dann hab ich dann gesagt, wäre
3 es nicht sinnvoll, äh, eine Streitschlichtung zu machen. Und die waren eigentlich
4 auch damit einverstanden.

5 I: Und dann ist es auch dazu gekommen?

6 B: Ja, es ist dazu gekommen, aber die hatten dann, da war gerade Sommerfest. Und
7 die wollten lieber auf das Sommerfest, anstatt sich damit zu begnügen, sich gegen-
8 seitig, äh, auszuquatschen. Ja, das war ein bisschen schade, denn es hätte vielleicht
9 ein bisschen was genützt.

10 I: Okay, aber trotzdem bietet ihre das weiter an und lasst euch dadurch nicht entmu-
11 tigen?

12 B: Nö.

13 I: Wie sieht es aus, wenn ihr jetzt langsam fertig werdet, habt ihr dann vor, die Neuen
14 wieder anzuleiten?

15 A: Nach der Schule glaub ich eher nicht. Wir haben ja unsere Betreuerin, unsre Be-
16 treuungslehrerin, die managt das dann eigentlich mit der Ausbildung, also, da gibt es
17 drei Tage, da fahren die in das Dorf, dann werden dort für die neuen die 40 Stunden
18 abgeschlossen.

19 I: Ja.

20 B: Und neben uns gibt es ja auch noch mehr. Wir sind drei Streitschlichter die abge-
21 hen und ab, ähm, wir haben zur Zeit auch welche in der Neunten und in der Siebten
22 und ich denke, die Nachfrage wird auch nicht geringer werden, wenn wir jetzt weg
23 sind.

24 I: Um jetzt die Streitschlichtung abzuschließen, was denkt ihr wo wird in 3- 4 Jahre
25 die Streitschlichtung stehen?

26 A: Mh, schwer zu sagen.

27 I: Kommen jetzt hier mehr Konflikte auf?

1 A: Ich denke, wenn man jetzt mal zurückblickt, also, die letzten zwei, drei Jahre, da
2 war nicht viel an Nachfrage. Und, ich denk mal, das wird sicher dabei bleiben. Das
3 nicht so die Nachfrage so groß ist, dass wir dann doch noch paar ausbilden müssen.
4 Aber, wir haben ja jetzt eigentlich genug.

5 I: Okay. Und wie denkst du darüber wie wird es im Schulalltag integriert sein?

6 B: Ich denk mal, es sind schon sinnvoll die Streitschlichtung anzubieten, auch wenn
7 sie so noch nicht genutzt wird. Ich bin der starken Hoffnung, dass sie irgendwann
8 genutzt wird, weil es sehen immer mehr, dass da etwas ist. Also, was man nutzen
9 kann. Zurzeit ist es ja relativ, ähm, na, wir sind glaub´ ich die zweite Gruppe an
10 Streitschlichtern. Ich denke es wird, es wird sich steigern, dass man sieht, dass es da
11 wirklich etwas gibt, wo man hingehen kann. Ich hab da schon gute Hoffnung, dass es
12 was bringt, hier an der Schule.

13 I: Was ist jetzt die Wirkung im Schulalltag? Wie streitet ihr zum Beispiel in der Klas-
14 se?

15 A: Na, bei uns ist es eher ein verbaler Streit, als eine körperliche Auseinanderset-
16 zung. Generell bei uns, bei den Zehnern, da ist es eher ein verbaler als bei den Fün-
17 fern, die greifen sich mal eher an.

18 I: Und in eurer Mädchenklasse?

19 B: Ähm, wir sind zurzeit, also, zu uns hat man früher gesagt, wir seien so still, zurzeit
20 sind wir zu diskussionsfähig (lacht) und wir diskutieren sehr viel und so wird auch viel
21 vermieden. Und so. Es gibt zwar immer mal noch Zickenkrieg, denn gerade durch die
22 reine Mädchenklasse. Und zwar in der Neunten und Achten war das sehr schlimm,
23 ich empfand es als nicht so schön, aber zurzeit ist es wirklich sehr angenehm. Denn
24 mit nur Mädchen kann man besser reden, als wenn da zum Beispiel Jungs dabei
25 sind. Das wird bei euch nicht anders sein, oder?

26 A: Ne, wir sind einfach unter uns und da hat jeder seine eigene Meinung.

27 I: Und ihr bekommt es im Unterricht auch mit, wie fair gestritten wird? Wird das bei
28 euch im Unterricht auch zum Thema gemacht?

- 1 B: Wir schaffen es immer irgendwie, den Lehrer abzulenken und zu diskutieren
2 (lacht). Letztens ging es hauptsächlich in Gemeinschaftskunde um dieses
3 Thema, was wir jetzt gerade haben und das finde ich als sehr angenehm und sehr
4 fordernd für den Unterricht, weil da jeder aufpasst und mitmacht. Also, viele. Jeden
5 erreichst du damit auch nicht, aber es ist eben mehr Praxisbezogenes, was dir erklärt
6 wird.
- 7 I: Okay, vielen Dank für eure Zeit mit mir über das Thema Streitschlichtung an eurer
8 Schule zu sprechen.

Anlage IV:

Interview mit Schülern 2010

C: Clemens

D: Dorit

I: Interviewerin

1 I: Vielen Dank, dass ihr mir so spontan ein Interview gebt. Ich bin gespannt, wie ihr
2 die Streitschlichter hier an eurer Schule erlebt. Könntet ihr mir zuerst sagen in welche
3 Klasse ihre geht?

4 D: Neunte Klasse.

5 C: Ich geh´ in die Zehnte. Also, ich geh´ mit dem Alex, der gerade eben auch ein
6 Interview gegeben hat.

7 I: Ah ja, okay. Und wie viele Schüler gibt es hier ungefähr an der Schule?

8 C: 260 so ungefähr, so rund geschätzt.

9 D: Ja. Ich glaube.

10 I: Und ihr seid von Anfang an hier an der Schule?

11 D: Ja.

12 C: Ja.

13 I: Okay, ist es so dass die Klassen immer so getrennt sind. Mit Jungs und Mädchen?

14 D: Nein.

15 C: Das ist so, dass ist nur die zehnte Klasse, also, die zwei zehnten Klassen, ab der
16 siebten konnten die sich entscheiden, also, das ist ja meine Klasse, die getrennt
17 wurde. Na, wir sollten selbst entscheiden, ob das eine gute Idee war. Da waren sieb-
18 zig, achtzig Prozent, die da zugestimmt haben die Klassen zu teilen.

19 I: Ja.

1 C: Also, wir waren ja A, B und C und die wurden dann zusammen gemixt. Also, dann
2 Mädchen und Jungs.

3 I: Und bei dir ist es gemischt?

4 D: Ist gemischt.

5 I: Okay. Meine Frage wäre ja jetzt zum Thema Schülerstreitschlichtung. Was sagt
6 euch das jetzt überhaupt? Was könnt ihr damit anfangen?

7 C: Na, das ist einfach halt, wenn die Leute zum Beispiel Stress haben, na, die kön-
8 nen dann einfach an den Lehrer, wenn die das sehen oder die selber Probleme ha-
9 ben oder die selber mit jemanden nicht klar kommen, dann können die hier hingehen
10 und fragen: „Könntet ihr mir mal bitte helfen?“ und ich wäre ja selber beinahe mal
11 Streitschlichter geworden. Na ja, da war ich dann aber mal krank und da war gerade
12 mal die Wahl und da, und...

13 I: Und da ist daraus nichts geworden?

14 C: Nein.

15 I: Mh. Was sagt dir der Begriff: „Streitschlichter“?

16 D: Na ja, immer, wenn da mal ein Streit ist, oder Streit aufgetreten ist in irgendwel-
17 chen Klassen, da haben die sich dann alle beraten und haben alle Streitschlichter
18 zusammengerufen. Die, die halt für die Woche zuständig waren, weil's zwei Grup-
19 pen, glaub' ich, gibt.

20 I: Und warst du schon selbst in solch einer Streitschlichtung mit drin?

21 D: Ich hatte erst ja gesagt, dann hab ich doch nein gesagt.

22 I: Ah, okay. Warum hast du dich dann nicht getraut?

23 D: Nein, getraut hätte ich mich schon, aber ich hatte da vieles anders zu tun. Wegen
24 Arztterminen und so.

25 I: Okay, und da kam es dann nicht zustande.

26 D: Ja, nee.

- 1 I: Und warst du schon mal zu einer Streitschlichtung mit dabei?
- 2 C: Nein, aber Freunde eben.
- 3 I: Okay, und von dem hast du das gehört, wie das abläuft?
- 4 C: Ja, und allgemein so, da hört man das auch.
- 5 I: Seid ihr schon mal bewusst angesprochen worden, so eine Beratung in Anspruch
6 zu nehmen oder habt ihr schon mal in der Schule gesehen, dass jemand direkt dar-
7 auf angesprochen wurde?
- 8 D: Gesehen hab ich´s, aber bei mir war nichts.
- 9 C: Für die Streitschlichter, da hängen immer Ankündigungen, wann die sich treffen
10 sollen. Wegen Streit eben und wegen Besprechungen.
- 11 I: Und wie werden dann sonst immer Konflikte gelöst innerhalb der Klasse?
- 12 D: Eh, na entweder mit dem Klassenlehrer halt oder unter uns.
- 13 I: Und wie läuft das dann ab, wenn ihr das unter euch klärt?
- 14 D: Unterschiedlich.
- 15 I: Okay, was bedeutet das „unterschiedlich“?
- 16 C: Ignorieren.
- 17 D: Ja, entweder es wird beleidigt oder so oder es wird dann doch normal geklärt, was
18 dann doch eher selten ist.
- 19 I: Also gibt es doch unterschwellig verschiedene Schwierigkeiten.
- 20 C: Schlagen tun wir in der Klasse nicht. Nur irgendwelche Streiche in der Klasse. So
21 was wie Flüssigkeit auf einen Stuhl oder sowas, hinschmieren. Oder mal beleidigen.
- 22 I: Aber da sagt dann niemand, geht mal zum Streitschlichter, sondern es wird erstmal
23 in der Klasse geklärt.
- 24 C: Meine Klasse sowieso, die checkt das nicht. Also, da ist alles egal.
- 25 I: Und habt ihr von der Streitschlichtung schon ab der siebten gehört?

1 D: Ja, sogar schon ab der fünften Klasse.

2 I: Okay.

3 C: Und wir hatten es ab der Sechsten.

4 I: Also, es begleitet euch schon eine ganze Zeit mit.

5 D: Ja.

6 I: Findest du es persönlich sind die Streitschlichter hier in der Schule akzeptiert?

7 C: Ja, denke ich.

8 I: Wie merkst du das?

9 C: Na ja, immer, wenn irgendwelche Probleme sind, na, die kündigen das an, na die
10 Lehrer gehen, zum Beispiel Frau Kamm ist ja die, ähm.

11 D: Leiterin.

12 C: Die Leiterin von den Streitschlichtern. Die geht dann einfach zu den Schülern und
13 fragt die, „Ja, kannst´ de mal kommen“ oder sowas vielleicht. Da gibt es einen Streit.
14 Und ja. Und manche respektieren auch manche, dass kleinere Schüler, also die
15 Fünftklässler gehen einfach zu manchen und, ja, „Der will mir das hier nicht geben,
16 der hat mir das weggenommen.“ und da helfen wir denen.

17 I: Also, da seid ihr zum Teil auch noch dafür verantwortlich, kann das sein das ihr
18 auch sowas wie Paten seid?

19 D: Äh, jetzt die achte Klasse ist jetzt Pate. Bei uns ist es jetzt die sechste Klasse die
20 unsere Patenklasse ist.

21 C: Bei mir die Siebte.

22 I: Und durch die Patenschaft klärt ihr die Streitereien auch in dieser Rolle die ihr da
23 habt?

24 D: Ja.

25 C: Die kommen halt mit sowas zu uns, und fragen, und da kommen sie auch einfach
26 so zu uns und fragen wo ist das, und wo ist das?

1 Mh, okay, was denkt ihr, warum sind Streitschlichter nicht bei Mobbing oder Lästerei-
2 en so gefragt? Warum werden sie dann nicht mit eingeschalten?

3 D: Na meistens kommt es auch darauf an, ob die es halt alleine klären wollen. Weil,
4 weil, ja, weil manchmal auch die Befürchtung besteht, dass es weitergesagt wird.

5 C: Oder manche haben einfach nur keine Ahnung wer ein Streitschlichter ist oder wo
6 sie sich melden sollen.

7 I: Okay, also seht ihr das auch als Problem, dass sie nicht wissen wo sie hin sollen?

8 D: Ja.

9 I: Aber Streitereien werden meistens unter euch geklärt?

10 D: Ja.

11 I: Und auch problemlos?

12 C: Also, problemlos.

13 D: Also, in den höheren Klassen halt.

14 I: Und habt ihr dann schon Fälle erlebt, wo es nach der Schlichtung wesentlich bes-
15 ser geklappt hat nach so einer Streitschlichtung?

16 C: Mh, ich muss einmal überlegen.

17 D: Ich glaub, das war einmal bei uns in der Klasse.

18 I: War es danach wesentlich besser?

19 D: Ja.

20 I: Wer wird dann eigentlich am Ende entlastet?

21 C: Die Schüler selbst und die Schule an sich und die Lehrer auch mit. Alle, die das
22 mitbekommen.

23 I: Ihr habt relativ viele Projekte hier an eurer Schule laufen, könnt ihr dadurch auch
24 fair Streiten?

25 D: Außer mit einem Freund. Der ist so'n Perfektionist.

1 C: Die haben sich mal gestritten, die haben sich mal kurz ignoriert und sowas. Und
2 jetzt geht es wieder. Und sie sind wieder befreundet.

3 I: Hab ich das richtig verstanden, ihr habt euch wirklich ignoriert und dann ging es
4 wieder?

5 D: Ja, wir haben uns eine Woche lang jetzt ignoriert gehabt.

6 I: Und dann habt ihr miteinander wieder gesprochen?

7 C: Die sind, beziehungsweise waren, allerbeste, also beste Freunde.

8 I: Und kannst du so weitermachen, also einfach so anknüpfen an die Freundschaft?

9 D: Na, wir haben dann, also, an dem einen Tag waren wir dann in so ´nem, also in
10 einer Fastfoodkette und dann haben wir wieder miteinander geredet. Keiner weiß
11 warum.

12 C: Doch, weil du das dann von der Biene erzählt hast.

13 D: Ach ja.

14 I: Also läuft das auch manchmal so, dass ihr euch einfach so wieder vertragt.

15 D: Ja. Ohne Entschuldigung.

16 I: Findet ihr, dass die Streitschlichter im Schulalltag trotzdem präsent sind? Dass ihr
17 wisst, da können wir immer hingehen?

18 C: Na ja, nicht direkt, also zu Schulbeginn könnten die Streitschlichter auch mal an-
19 zeigen oder auch Fotos oder so. Für die Kleineren. Also, die Großen klären das unter
20 sich, beziehungsweise, die Lehrer machen da mit. Also, die Vertrauenslehrer, denen,
21 denen man vertraut. Oder die das miterlebt haben.

22 I: Okay, meine letzte Frage ist, wo seht ihr die Schule und die Streitschlichter in drei
23 Jahren? Wenn ihr auch nicht mehr hier seid, was denkt ihr, was passiert?

24 C: Ich denke, das mit den Gewalttaten, das ist ja hier an der Schule besser. Das ist
25 komplett runtergesunken. Höchstens mit verbalen, aber das find ich ja nicht so ex-
26 trem.

1 I: Wann war die Gewalt mal größer?

2 C: Mit der Gewalt war das so, wo ich in der siebten, sechsten Klasse war. Da hab ich
3 mich selber rumgeprügelt, aber jetzt bin ich ein komplett stiller Mensch, so, dass hab
4 ich geändert.

5 I: Okay, was denkst du, in drei Jahren, wie sieht die Schule dann aus?

6 D: Ich bin seiner Meinung. Weil, das war bei mir jetzt auch so, einer aus meiner Klas-
7 se, da hatten wir uns auch sehr lieb gehabt und haben uns da auch rumgeprügelt.
8 Ja, die ist aber jetzt nicht mehr da.

9 C: Aber was ich denke, um die Jahre ist ja die Präsenz der Streitschlichter immer
10 mehr gewachsen. Früher wurde es ja immer geändert und sowas, wer Streitschlich-
11 ter ist und jetzt ist ne feste Aufstellung.

12 D: Ja, es wurde jedes Jahr gewechselt, wer immer Streitschlichter ist und so. Aber
13 jetzt sind glaub ich die Gruppe seit letzten Schuljahr schon.

14 C: Und das ist auch gut so, die werden immer mal so präsentiert. So, und vielleicht
15 kommen dann mal mehr zum Streitschlichter von jeder Klasse. Von der fünften zum
16 Beispiel, weil die erleben es ja mit in der Klasse.

17 I: Und wie ist es dann mit der Vertrauensbasis, steigt die mit?

18 D: Ja.

19 I: Denkt ihr es hat Sinn so etwas zu machen?

20 D: Für die Jüngeren, sag´ ich mal. Weil wir größeren gehen ja nicht zu den Jüngeren,
21 weil die Streitschlichter sind und erzählen denen unsere Probleme, oder so. Ja, für
22 die jüngeren Klassen ist das schon besser.

23 C: Also, die habt ja einen Vertrauenslehrerin, so direkt. Der vertraut sie auch vieles
24 an. Die bietet auch Hilfe an. Das ist auch gut.

25 I: Okay, Clemens, Dorit, vielen Dank für das spontane Interview.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Lichtenstein, den 03.01.2011

Sophie Keilberg